

臺北市立大學 108 學年度教師資格考試研習

【國民小學課程與教學—重點摘要】

* 共同科目：

- 1、國語文能力測驗：包括國文、作文、閱讀、國音等基本能力。
- 2、教育原理與制度：教育原理包括教育心理學、教育社會學及教育哲學等；教育制度包括與本教育階段相關制度、法令與政策。
- 3、數學能力測驗：包括普通數學及數學教材教法；其僅適用於國民小學類科。

* 國民小學：

- 1、兒童發展與輔導：兒童發展包括生理、認知、語言、人格、社會、道德、情緒；兒童輔導包括主要諮商學派、輔導倫理、生活輔導（含班級輔導）、學習輔導、適應問題與輔導、心理與教育測驗。
- 2、國民小學課程與教學：包括國民小學課程發展與設計、教學原理與設計、班級經營及學習評量等。

【國民小學課程與教學】

1、題型：本考科試題題型分為選擇題及問答題。

2、命題內容參照：

(1)課程發展與設計（包括教材）。

- | | |
|-------------|-------------|
| a. 課程理論及原理。 | d. 課程內容及組織。 |
| b. 課程政策及改革。 | e. 課程實施及評鑑。 |
| c. 課程模式。 | |

(2)教學原理（原理、方法與策略）與設計（情境規劃、活動設計）。

- | | |
|-------------|---------------|
| a. 教學理論及原理。 | c. 教學活動及設計。 |
| b. 教學模式及方法。 | d. 教學資源及情境規劃。 |

(3)學習評量：

- a. 概念及原理。
- b. 方法及應用。

(4)班級經營：

- a. 概念及原理。
- b. 方法及應用。

一分耕耘，一分收穫！！加油～

【課程的基本概念】

一、課程、教材與教科書的基本涵義：課程最廣、次為教材、教科書為最狹的概念。

(一) 課程：可視為科目、經驗、目標、計畫。

中文：朱熹《朱子全書·論學》：「寬著期限，緊著課程」、「小立課程、大作工夫」。

西方：課程一字源自拉丁文 Currere，指的是奔跑、跑馬場的意思。

1. 狹義：指科目的總和。
2. 廣義：指學生經由學校安排或教師指導下，所進行的一切有意義的學習活動。
3. 課程發展的成品：可為科目表、科目內容、學習經驗、學習目標、學習方案。
4. 課程材料：顯示或承載成品的東西，例課程標準、教科書、錄影帶、教學指引、教師進修課程、發展過程中的草案要點等。

(二) 教材：有兩種界定方式

1. 教材是教師用以協助學生學習的各種材料，如教科書、學習手冊、操作單、幻燈片、影片、錄音帶、磁碟片、光碟片等。
2. 教材是指各種教學材料所包含的題材或內容。

(三) 教科書：設計人員為學生所設計的書面材料，以引導學生學習各科目的內容。

也可能包含目標、練習題、活動建議、評量工具等。為教學活動的重要依據之一。

1. 狹義：學生所研讀的課本、習作、手冊等。
2. 廣義：包括教科書、教學指引、教學掛圖及錄音(影)帶、幻燈片等。
3. 教科書功能：

- (1) 有系統地陳述學科的內容。
- (2) 齊一各地區教育的內容和水準。
- (3) 有系統地輔導學生從事學習活動。
- (4) 減輕教師工作負擔，協助教師教學與輔導。
- (5) 有助家長瞭解學校教學進行的情形及子女學習的狀況。

4. 改進之道：

- (1) 教師觀念宜改變，應視教科書為最低限度的教材，並多方補充充實教材內容
- (2) 教科書只是一種求知的工具，教師應使用專業知能，培養學生思考能力及創造力。
- (3) 培養教師課程設計的能力，師資培育機構不該僅僅著眼於教材教法的分析理解，更應著眼於實際設計能力的培養。
- (4) 結合各界力量，共同開發多版本的教科書及其他相關教材，使教育者有充分資源。
學校應該搜集各種可用教材，加以管理編目，提供教學者有關的資訊和服務。
- (5) 加強學校教育視導工作，協助教師改善教學的目標、內容與方法。

(四) 單元：課程最基本單位，指一個範圍廣泛的問題，為學生感興趣，社會、成人感覺需要的(不論分科或合科)，目的在於發揮課程統整性，讓學生覺得有意義、價值。

二、課程的學術性定義：

(一) 課程即學科：精粹主義

1. 1820 年，課程一詞在美國首被採用，指學習或訓練科目有關的大綱、教科書或其他教材，是最傳統的課程定義。
2. 課程應完全包含自學科的知識。
3. 課程是一系列的科目，一整套教材。

(二) 課程即計劃：社會行為主義

1. 指為教學而計劃的行動系統，教學則是此一系統的執行。所以課程是教學行動系統的藍圖，其中包含目標及內容活動的安排。
2. 重視學習的系統規劃，課程是預期的、有組織的，而非隨意發生的。
3. 加強了課程工作者的責任，透過詳細有效的計畫，促使學生的學習。

(三) 課程即目標：科技主義

1. 課程工作者的意圖或希望達成的結果，達成教育目標的手段。
2. 重最終結果的分析，並以此結果作為教育的引導，進而判定教育工作者的績效。
3. 促使我們注意目標的來源、分類、敘寫，並以目標指引教學活動，控制教育績效。

(四) 課程即經驗：經驗主義

1. 課程等同於學生的學習經驗，是學生與周遭人事物產生交互作用的結果。(最廣泛之定義)
2. 強調學習環境中人事物的整體性，而科目內容只是課程的一部分。
3. 促使我們注意學習環境的安排，注重學生的興趣與需要，注意實際發生的經驗。
4. 課程包括由學校指導的一切教與學的經驗。
5. 課程是在學校輔導之下，學習所獲得的一切經驗。

(五) 課程即研究假設：專業主義

1. 課程是一種在教室情境中有待考驗的研究假設。教師必須考慮其所處的個別情境與可能的課程教學效應，研究假設有待教師在實地的研究情境中，加以實地考驗或修正。
2. 教師可以教室當作是課程實驗室，教學便是進行實驗研究，教師與學生則是共同進行研究的學習夥伴。
3. 主張課程是一種教育媒介，教師必須透過教學，將課程所蘊含的教育理念與知識本質付諸實際的教育行動。過程中，教師將不斷思考如何教學以達目的。課程是具可變性。優點是兼具教師之思考與學生之學習。缺點是極需教師之經驗與專業能力，對教師造成壓力與恐懼。

三、課程即 To Run

課程學者杜爾Doll提出「4R」作為後現代課程性質的判準依規：

1. 豐富性Rich：課程的深度、意義層次，多種可能性或多種的解釋。
2. 回歸性Recursive：課程促使人與他人、環境、文化進行反省作用，最後形成自我認知。
3. 關聯性Relational：課程強調課程聯繫與文化聯繫。
4. 嚴密性Rigorous：有目的的尋找各種不同的選擇方案，及彼此的關係和聯繫，使課程內容更充實、更嚴密。

四、當代中外課程的重大變革：

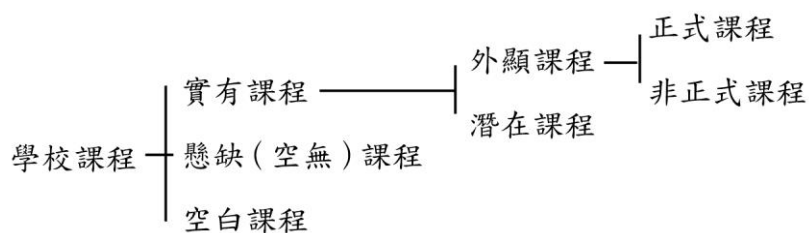
(一) 我國：

1. 57 年九年國民義務教育；
2. 64 年修訂課程標準(六年一貫)；
3. 82 年課程標準－未來化、國際化、統整化、生活化、人性化、彈性化；
4. 89 年公布九年一貫暫行綱要。
5. 103 年十二年國民基本教育課程綱要總綱。
6. 108 年十二年國民基本教育課程綱要總綱實施。

(二) 外國：

1. 美國－因地方分權，並無統一的課程標準。
1989 年老布希邀州長召集全國教育會議，整合「全國教育目標」；
1993 年柯林頓簽署「目標 2000：教育美國法案」。
2. 英國－傳統是地方分權。
1944 年進行教育改革。
1988 年公布「教育改革法案」：確立 5-16 歲接受統一的國定課程(10 個科目－三核心科目〈英、數、科學〉、七基礎科目〈史、地、科技、藝、音、體、現代外語〉)，並要求在四個關鍵學習階段(7, 11, 14, 16 歲)接受全國性的評量與國家考試。
1995, 2000 年修訂，強調融合教育，且由學術科目本位的課程逐漸轉變成職業導向與學生中心的模式。
3. 日本－1990、1998 年均公布新課程標準，改革原則：尊重個性、重視終身教育、彈性的因應變化。

五、重要的課程概念



(一) 依學校課程結構分

1. 實有課程：指學校學得到的，包含正式課程、非正式課程、潛在課程。
2. 正式課程：指學校依據教育目標以及學生興趣、性向和需要，有計畫、有組織安排的學習和活動，包括課室活動及學校中實際發生的課程。
3. 非正式課程：指正課外，學校所安排，學生自願參與的活動。如朝會、運動會等。
4. 潛在課程 hidden curriculum：由賈克森最早提出；指學生所獲得的一種非經計畫、非預期的學習經驗。學校文化、價值氣氛，或結構特徵、組織型態等對學生潛移默化的功用。

(1) 形成的方式有：

- A. 有意而善意設計：如境教、身教、校園綠化、校園美化。
- B. 有意而惡意設計：如政治意識形態、性別角色、社會階級等。
- C. 無意的設計：如實習課程中，可能學得任勞任怨 v. s. 欺騙顧客。

(2) 會產生潛在課程的環境：

- A. 物質環境：如教室布置、校園規畫。
- B. 社會環境：如考試讓學生學會趨獎避罰、比賽學會斤斤計較或勾心鬥角
- C. 認知環境：比馬龍效應、男主外女主內。

(3) 潛在課程的特徵：

- A. 是間接的而不是直接的
- B. 有正面的也有負面的
- C. 只是一種可能性而不是絕對性
- D. 影響層面情意的多而認知的較少
- E. 比外顯課程的影響更深遠

5. 空無/虛無/懸缺/隱藏課程 null curriculum：

美國艾斯納 Eisner 首度提出：學校課程中遺漏了許多重要的應納入課程範圍的能力、知識與態度。也就是學校課程中所缺乏，該有而未有，應教而未教的部份。

存在的原因：

- (1) 因為意識形態問題而將不符合支配階級利益的內容刪除。
- (2) 課程未能配合社會變遷速度，使社會中重要的新趨勢與新問題未納入課程中。
- (3) 課程設計者對於某項學習目標的荒廢。

可分為三個層面

- (1) 學校教育忽略的心智能力。
- (2) 學校課程遺漏的科目或教材。
- (3) 學校教育疏忽的情意陶冶。

6. 空白(留白)課程 blank curriculum；flexible curriculum：

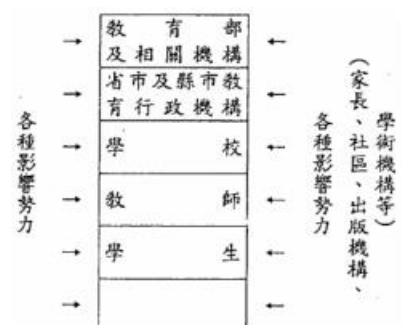
指針對無預先規劃設計，且無順序、無系統、無領域、無範圍、無形式的一種教學時間。設計者和施教者為同一人，由施教者視當時的情境需要設計施教。九年一貫中的「彈性教學」節數。

7. 迷你課程 minicourse：又稱「開胃課程」，為了在某些學習領域，提供學生選擇修習的科目。這種科目一方面協助他們迅速通過導論階段，以深層進入探索選讀的領域；另一方面協助他們發現自己特殊技能的方式，而發展出為期六至十八週的迷你課程。教師可藉迷你課程的設計，以發展和教導學生與自己特殊興趣及知識有關的課程

(二) 依課程決策與實施程度分

1. 克萊恩和古德拉 Goodlad 課程理論：課程決定有四層次：

- (1) 社會層次：指聯邦、州、地方三種政治情境中做的課程決定。
- (2) 機構層次：學校或學校系統做的課程決定。
- (3) 教學層次：教師個人在教學時所做的課程決定
- (4) 個人及經驗層次：學生主動尋求學習經驗有關決定。



2. 課程層次：

| 層次 | Goodlad古德拉 | Glatthorn 葛拉松 | |
|---------------|------------|---------------|---|
| 社會/國家 (全體) | 理念課程 | 建議的課程 | 古：依據課程理念設計的課程 葛：學者構想推薦的課程 |
| 機構 (學校) | 正式課程 | 書面的課程 | 古：教育行政考慮資源及現實推行的課程 葛：根據課程綱要編輯出版教科用書 |
| 教學 (老師) | 知覺課程 | 支持的課程 | 古：教師對課程加以理解, 解釋後的課程 葛：學校投入資源, 受教師支持的課程 |
| | 運作課程 | 傳授/被教的課程 | 教學時實際執行的課程 |
| 個人(學生) | 經驗課程 | 習得的課程 | 學生透過學習獲得經驗的課程 |
| | | 施測的課程 | 透過測驗考試等評鑑的課程內容 |

(三) 依課程重點及學習觀念分

1. 艾斯納Eisner及范倫斯提出五種課程概念，可視為課程五種定義或區分課程五種類別：

- (1) 重視認知過程發展：強調學習的歷程和運用心智技能；
- (2) 重視教學組織及課程科技導向：強調有效安排和呈顯教學內容和教材；
- (3) 重視學習者個人成長的取向：強調提供思考和自我實現的經驗；
- (4) 強調改革的社會重建取向：主張課程導引探討社會問題，以適應或嘗試改變社會
- (5) 重視學術理性主義：強調教學內容的學術知識和事實理性主義取向。學校的功能在促使學生於最主要的學習題材上獲取智慧的成長

2. 依課程內容或學習內容分：

- (1) 知識中心課程：強調課程的傳統內容，學生偏向被動接受教師所傳授的知是，為教師中心。
早期西方羅馬七藝、我國西周鄉三物及現在語文、數學等。
- (2) 生活中心課程：生活中食衣住行等基本材料組成的課程。
A. 植基於經驗主義教育思想。 B. 20 世紀初愛倫凱與杜威等倡行「兒童中心教育」。
- (3) 社會中心課程：要學生參與社會活動，陶融社會意識，解決社會問題，促進社會進步。
- (4) 人本中心課程：為發展天賦才能，適應個別差異。演進如下：
 - A. 古代教育多以個別為對象，故原就是人本中心課程。
 - B. 1695 年法國拉薩爾創分班制，是班級教學的開端。
 - C. 蘭克斯特改良創導生制，班級教學流行各國。
 - D. 為補救班級教學未能適應個別差異的缺陷，人本中心課程生焉。例：德國孟希姆制、美國新劍橋制、皮亞伯魯制、道爾頓制及文納特卡制。
 - E. 我國「五四」後也曾將道爾頓制及文納特卡制相繼輸入，因國人傳統觀念，成效不著。

(四) 依教材的組織方式分



1. **分科課程(科目課程、學科課程) separated-subject curriculum:**
根據學術研究領域的分類及學科的邏輯次序，有系統的論理組織，以便學生獲得有系統的知識。
2. **相關課程 correlated curriculum:**
仍以課程組織為單位，各科的界線仍在，但將性質相近的科目加強統合聯繫，但不破壞領域界限。如歷史課討論宋詞，國文課也討論。
3. **合科課程(融合課程) fused curriculum:**
有關係的科目合併起來，如歷史+地理+公民=社會科。
目的在減少分科課程支離的弊病，使學生得到較完整的知能，期更能適應生活環境。
 - (1) 優點：學生學習比較有興趣，能切合實際生活情境。
 - (2) 缺點：對知識的研究不易有系統而深入的探討。
4. **廣域課程(廣博課程) broad-field curriculum:**
以人類實際生活經驗為中心，課程分為幾大類，完全打破科目界限。
如九年一貫課程—自然與生活科技。
 - (1) 優點：恢復人類文化的本來面目，使學生獲得統整的知識與概念。
 - (2) 缺點：缺乏知識結構的完整性，學生只習得粗淺及概要的知識，且編製不易。
5. **核心課程 core curriculum:** Bruner 提倡，以**社會問題為中心**，統合其他學科相關知識
例如：仁愛國小上學路上~
 - ✓大單元：我們的學校。
 - ✓小單元：我踏進了仁愛國小大門。
 - ✓語文：如何書寫書信。
 - ✓數學：丈量學校環境面積。
 - ✓社會：學校的歷史、人事、交通、地理環境。
6. **活動課程(經驗課程、兒童中心課程) activity curriculum:**
以學習者為中心，重視兒童經驗、興趣、需要和能力，不採分科教學的方式，教師只是引導者，透過閱讀、討論、觀察、實驗、表演、參觀等活動，培養兒童解決問題的能力。
7. **關聯課程 relevant curriculum**
源於課程未能反應社會變遷和學生需求，強調課程應結合學生實際生活經驗，才能引發其學習動機與興趣。此主張包含了：
 - (1) 應採用個別化教學法。
 - (2) 課程應納入學生關心的領域。如都市問題、多元文化。
 - (3) 提供變通的課程方案。如選修。
 - (4) 課程應突破學校圍牆，增加工讀計畫、生活經驗學分，及非正式的學位計畫
8. **同位課程：**
把全日授課時間分二部分，通常四分之三的時間採用「相關課程」，以四分之一的時間實行「活動課程」。
 - (1) 學科邏輯組織嚴謹的(例數學)，適合採分科課程，而社會科適合採活動課程。
 - (2) 幼稚園及小學低年級適合活動課程，小學中高年級則可採相關、合科、廣域課程。

(五) 統整課程：

1. 意義：針對學生學習內容有效的組織、連續、跨領域，讓學生獲得完整知識、重視學生經驗，讓學生獲得較為深入與完整的知識。
2. 起源：柏拉圖 Plato 所提倡的靈魂和諧觀、中國易經的陰陽調和說、及赫爾巴特 Herbart 提倡內容的統整性。
3. 方法：主題教學、方案教學
4. 特色：讓學生主動建構知識、合作學習、教師是引導者、活動設計者。
5. 規準：學科內的有效性，相互組合的學科能彼此相互獲益，超越學科的有效性，更廣博的學習結果。
6. 層面：A.Beane 在《課程統整》一書中指出課程統整有四個向度：

| | |
|--------|---------------------------------------|
| ✓經驗的統整 | 強調有意義的學習要落實於情境中，與文化、背景、後設認知和個人經驗密切結合。 |
| ✓社會的統整 | 重視共同的價值，透過個人或社會議題的探究、師生合作將知識統整起來 |
| ✓知識的統整 | 課程以個人的、社會的問題為核心，並引入流行文化和日常知識 |
| ✓課程的統整 | 統整作為一重要而特定的課程設計方式。 |

★統整課程的模式包含：

1. 大單元設計組織法：打破學科界限，以實際活動來整合銜接各科知識。
2. 多學科/大單元課程：以一個主題為中心，結合不同學科進行教學；學科間界線仍在。
如以中秋為主題，國文科讀中秋文章、社會科探討習俗。類似相關課程。
3. 科際課程 interdisciplinary：進行跨學科統整，探討一中心主題。
(1) 方式：先選擇一個主題，師生以腦力激盪的方式列出與主題有關的延伸，將這些延伸歸類到某些學科之下，教師再引導問題提示主題課程之學習重點、範圍，再進行教學設計。
(2) 例如：以「飛行」為主題，腦力激盪的結果可能形成四個導引問題：
① 什麼東西會飛？(自然物)、人造物、時間、流逝的東西等)
② 自然界中的東西如何飛行？為何飛行？
③ 飛行這件事對人類造成什麼衝擊？
④ 飛行的未來前景如何？
4. 超學科課程 transdisciplinary：確立一個中心主題，分析數個概念，再依概念設計相關活動，不考慮學科界限。社會與經驗統整的課程。
(1) 問題中心的學習：師生共同決定一個有興趣的問題，分組探討這問題的相關概念、解決方式。如「作一份由高雄到台北的自助旅行計畫」。
(2) 故事中心課程：以一個故事讓學生利用各種途徑對問題進行探索，讓新經驗與固是脈絡交互作用、探索發現，最後提出自己的心得。如讓學生共同欣賞「蟲蟲危機」影片，學生可能提出許多關於人權的問題。
5. 方案課程：透過方案(真正現象、實際問題)的設計與解決作為學習的活動課程，讓學生有機會應用各科學習所得的知識、技能、方法。階段有計畫、開始、執行、總結。

*統整課程類型：福嘉錫 Fogarty 提出十種統整課程類型

| 一、學科統整：分立→聯立→窠巢 | |
|------------------------|---|
| 分立式 | 單一學科，各學科為單純且獨自存在的實體，學科之間的關係由學生自己產生聯結。 |
| 聯立式 | 1. 學科保持分立狀態。 2. 找出某一學科單元主題間的關聯性(在同一學科內)將其聯結，方便學生整體學習 如：數學的面積與量。 |
| 窠巢式 | 多面向觀點，觀察一個主題或單元的多元面向，運用的自然的組合。 |
| 二、學科間統整：並列→共有→張網→線串→整合 | |
| 並列式 | 1. 各學科單元或主題，經過重新排序，將類似的在同一教學時間內呈現。 2. 藉由不同學科的內容，讓學生互比較整理，邏輯性更加確立。 |
| 共有式 | 1. 以不同學科之間相互重疊的概念為基礎，將學科之間的單元活動包含起來。 2. 採協同教學，共同設計一個教學主題，協力找出共通性內容，並確定教學優先順序。 如：以「收穫」為主題。 |
| 張網式 | 1. 比較適合具豐富內涵的主題。 2. 學科的界限已漸模糊。 如以「發明」為主題來統整課程，即將此主題覆蓋在所有學科之上。 |
| 線串式 | 1. 跳脫主題的限制，可把鉅觀的概念貫穿全部教材內容。 2. 學科內容及學習方法的整合較能兼顧人類多元智慧的發展。 Howar Gardner：語文、邏輯數學、空間、音樂、肢體運動、內省、人際。 |
| 整合式 | 1. 經過科際整合的課程架構，強調學習領域的形成。 2. 一個學習領域包含原有不同學科的相關概念。 |
| 三、學習者本身或學習者之間的統整：沉浸、網路 | |
| 沉浸式 | 藉由整合的過程尋找個人的學習興趣來篩濾所有的知識內容，促進學習動機，統整個人自發性的學習活動。 |
| 網路式 | 1. 學習者主導著統整的歷程，從興趣專長出發，強調自勵學習，並可引用檔案評量以達到個別化學習的目的。 2. 學習者：透過人的接觸、活動參與、網際網路、社教資源、師長指導等，其知識的建構彷彿網路般由內而外向外延伸。 |

(六) 其他課程類類型

1. **螺旋式課程**：Burner 提倡，主張任何知識的傳授，只要再教材組織結構上能配合學生的學習心理，都可以達到良好的教學效果，即使六歲的兒童也可學習相對論。
2. **主流中心課程**：指課程內容針對主流文化所設計，為文化霸權下的課程，其內容主要為符合某種屬性團體所組織和選擇。台灣主流中心課程以漢文化為主軸，忽略了原住民文化、客家文化等邊緣文化。而學校本位課程及九年一貫，對削弱主流中心課程有助益。
3. **河濱街課程 Bank Street Approach**：受到達爾文主義的影響，開始以科學客觀、有系統的方式，來研究了解兒童發展與課程內容。典型的河濱街模式的教室是界線清楚、功能分明的角落區式規劃。時間的規劃上為了讓幼兒有秩序的感覺，每天作息的安排有一定之順序。

4. **高瞻課程：**主要對象是低收入戶

(1)起源：密西根州 Ypsilanti 城市，創始人為 Weikart。

(2)意義：根據皮亞傑的主動學習理論，重點放在主動學習，所有的活動均強調讓孩子從做中學、培養個人興趣、發展個人才華。

(3)特色：在教室中劃分不同的活動區域 centers，老師&家長是幼兒主動學習過程中重要的引導、支持者，強調讓孩子學習自行解決問題。老師角色為引導者兼觀察者，藉由詳細的觀察及紀錄，掌握孩子學習的進展，並適時激發孩子的潛力或給予必要的協助。

5. **社會重建課程：**強調社會的需求重於個人的興趣，視課程的基本責任在於影響社會改革和建造社會美好的未來。特性：

(1)提供學習者許多人類面臨的嚴重問題，並將所關注的焦點，安排於社會科、經濟學、化學、數學等科目中，透過學習以有效解決社會生活問題。

(2)課程的實施重視與社區合作，充分利用其資源，且應親自投入社區攝取經驗。

(3)課程目的在於改造、重建社會且為過完美的生活做準備。

課程設計與發展

一、課程的發展

(一) 課程研究概述

1. 1860年Spencer發表《何種知識最有價值》一文，算為學校課程設計提出哲學解釋。
2. 1918美國巴比特發表「課程」一書，是第一本課程理論專著。提出「活動分析法」。
3. 20年代查特斯提出工作分析法。與巴比特為20世紀初期課程科學化運動的代表。
4. 巴比特和查特斯以教育目標為中心的課程設計模式，為泰勒的課程原理提供了基礎
5. 1949年泰勒發表「課程與教學的基本原理」一書，被認為是現代課程理論的奠基石。
6. 1956年布魯姆等人提出認知領域目標分類法，間接促進目標模式課程設計的施行。
7. 1960年以後提出有異於以往的理論，如潛在課程、批判取向、後現代思潮等。
8. Macia認為課程理論能用來引導他們為課程下定義，以及計畫與發展課程。提出四種不同類型的課程理論：

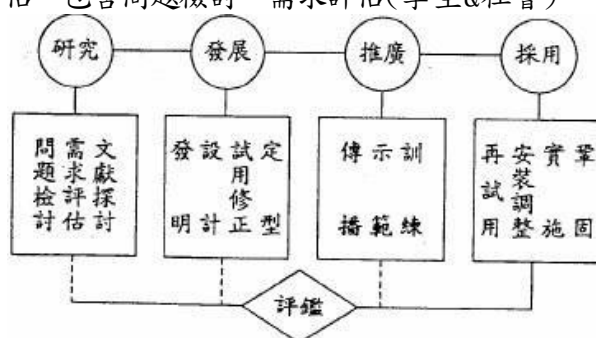
- (1) 形式理論：探討課程組成的學科架構，屬非評價性的，而非應如何的問題。
- (2) 事件理論：試圖預測在特殊情境下將發生的事情。
- (3) 價值理論：探討達到最佳目標的適當途徑，以及判斷什麼是最有價值的內容。
- (4) 實踐理論：探討達到實務的最適當途徑。

(二) 課程的要素：

1. 目標(預期的最終結果)
2. 內容(所要學習的概念、原理、事實、方法、技能、價值、態度)
3. 活動(學習的方式如聽講、觀察、實驗)
4. 方法(教與學的整個過程)
5. 資源(學習所需的器材、設備、書籍或指導人員)
6. 環境(學習時物環境及社會環境的安排)
7. 評鑑(確知學習狀況及成效的方法和工具)
8. 其他(不包含於上述七項的有關因素，例如行政配合措施等)。

(三) 課程發展之程序：有四個步驟，每個階段均包含著評鑑工作。

1. 研究：對主題作問題討論、文獻探討和需求評估，包含問題檢討、需求評估(學生&社會)。
2. 發展：包含發明、設計課程要素，加以試用修正，而後加以定型。
3. 推廣：透過溝通、磋商、進行傳播、示範、訓練工作，爭取使用者的接納。
4. 採用：決定採用後，要再進行試用、調整、實施、最後鞏固。



(四) 課程發展流程：

1. 分析學校情境，進行問題探究與需求評估。
2. 形塑學校願景，研擬學校課程發展重點。
3. 設定目標、建構並實施學校課程架構與方案。
4. 評鑑與修正課程方案。
5. 推廣課程方案。

(七) 霍爾 Hall 和洛克斯 Loucks 將課程實施從「無」至「有」，分為八個層次：

未使用 → 定向 → 準備 → 機械使用 → 例行化 → 精緻化 → 統整 → 更新

二、課程設計的原則（指課程相關要素的選擇、組織與安排的一連串歷程）

1. 範圍：內容取材的廣泛性與深度及各層級的課程發展有關。
2. 繼續性(重複性)continuity：Tyler提出，指課程組織的廣度範圍之內水平組織規準，主要課程因素在不同的時間階段予以直線式的重複敘述，即基本重要的內容必須重複出現。
3. 順序性(程序性/次序性)sequence：學習內容的時間順序，由部分至整體、簡單到複雜、由具體到抽象、心理至倫理。指課程的深度範圍之內垂直組織規準，使學習的機會見立在前一學習經驗或課程內容之上，但卻對同一課程要素作為更深更廣更複雜的處理。
4. 銜接性(連貫性)Articulation：水平銜接、相關、統整，使學習者在某領域習得的經驗可以和另一領域之經驗聯結起來。指課程要素各方面的相互關係，包括水平關係與垂直關係。Oliver 強調課程組織的ABC。
5. 平衡性Balance：不因強調、重視某部分教材(如：認知內容)，而抵銷、壓縮其他的部分教材(如：情意內容)。
6. 延續性：指垂直的銜接或繼續性，後續學習經驗與先前經驗之間的關係。
7. 理想性：蘊含課程設計者本身的教育理念與價值。
8. 務實性：可以實際運用在真實教學情境中。
9. 正確性：符合法規要求、教學原理、專門知識規準。
10. 整體性：進行先統整後分化的課程設計。
11. 長期性：兼顧階段性與長期性的課程計畫。
12. 開放性：接納不同意見與觀點，課程充滿多元價值。
13. 課程設計層次：艾斯納Eisner提出美國課程設計層次：
 - (1) 大學研發中心、區域教育實驗室：課程的研究和發展工作。
 - (2) 州教育廳、州學校官員贊助委員會：發展課程綱要、定教育方針標準和規定。
 - (3) 地方學區：指定學習科目和相關課程材料。
 - (4) 教師：對課程目標、方法、內容、材料、評鑑有相當程度之權力。
 - (5) 出版界發行人：發行教科書，界定教師教學範圍。

三、特殊教育課程設計流程

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|-------------|---------------|----------------------------------|--|
| 檢視學生 IEP | 多數學生 共同的目標 | 是否可在為 多數學生擬 定之課程下 進行教學？ | 否：運用個別教學時間指導、運用情境教學時間指導、協同教學、分組教學、同儕教學、家長配合教學。 |
| | 少數學生 不同的目標 | | 是：依此發展課程主題、目標，並視學生狀況調整。 |

個別化教育計畫IEP，全名是「Individualized Educational Program」：指運用專業團隊合作方式，針對身心障礙學生個別特性所擬定之特殊教育及相關服務計畫。

四、課程理論

(一) 課程理論典範

1. **Spencer《何種知識最有價值》**：提出生活預備說，重視科學知識，建立課程理論基礎。
2. 科學化理論：
 - (1) 代表學者：泰勒Tyler、巴比特Bobbitt(活動分析法)、Charters(工作分析法)
 - (2) 受工業革命與科學管理運動的影響。
 - (3) 「學校即工廠」、「學生為原料」、「教師為操作員」等隱喻。
 - (4) 課程目標評鑑模式。
3. 再概念化學派：發跡於1970年代，課程研究的「第三勢力」學派
 - (1) 代表學者：派納Pinar、Schwab
 - (2) 對科學化理論的反動，擴充對各領域的觀點與關注(政治、美術、文化等)
 - (3) 重視個人主體價值及情意發展。
 - (4) 學校教育脈絡包括師生互動、教師結構、反映社會價值體系的型態，整個學校的運作過程包括價值獲得、社會化、階級結構之維持。
 - (5) 重視潛在課程，要求重新思考、反省、解釋課程之內涵，賦予課程新概念，課程理論的創發主要潛在課程方面。
 - (6) 潛在課程的意圖有不同程度，可能有意可能無意，潛藏在教育的歷史、社會功能中，以達政治目的。
4. 人本主義課程論：
 - (1) 存在主義與人本心理學的影響。
 - (2) 以學生為本位，生活經驗為核心。
 - (3) 幫助學生適性發展及自我實現。
5. 後現代課程觀：
 - (1) 代表學者：吉諾斯Giroux、Doll
 - (2) 反省、質疑、解構科學工具理性所訴求的普遍性、統一性與規範性等。
 - (3) 主張多元價值，故價值並非後現代主義的課程主題。
6. 概念重建主義的課程觀
 - (1) 對課程的關注甚於對教育的關注。
 - (2) 注重課程的對話(直觀的、個人的、神話的、語言的、政治的、社會的與精神的)方式，處理廣泛的問題與社會議題。
 - (3) 以課程理解觀替代課程發展觀。視課程為教師與學生共同建構與尋求意義的經驗與歷程；主張課程觀不是外界所限定的目標，也不是既定的文本內容，而是師生生活世界的互動內涵。
 - (4) 教師作為轉型的知識份子之定位。強調教師對課程的聲音與角色(Giroux, 1988)
 - (5) 強調語言溝通技巧，個人自傳、文學、心理學、倫理學、宗教、美學(藝術、詩歌、舞蹈、戲劇)建構課程的意義。
 - (6) 以歷史、政治學、經濟學、心理學、哲學、美學、社會學作為課程的主要內容。
 - (7) 將所關心的社會、政治與經濟、意識型態的問題反映在課程當中。
 - (8) 師生是課程的主體，教室中的課程，不應是專家的課程，而是師生希望的課程。
 - (9) 從課程忠實觀、實踐觀到締造觀。極力主張「教師即研究者」、「教師即課程設計者」。
 - (10) 慎思尋求意義的課程經驗可以帶給師生「擁有課程」的感覺，不再疏離異化。

五、課程設計理論與方法

(一) 課程設計理論取向

1. 學科中心取向：巴格萊Bagley等人提出：以科目為本位，教科書為依據的課程設計。

- (1) 精粹主義主張教育的目的在傳遞學術文化遺產的學科知識。
- (2) 優點：A. 由學科專家編輯課本，論理組織嚴謹，不致違反學科知識真理。
B. 有一定的課程教學規範，教師教學不致造成嚴重錯誤。
- (3) 缺點：A. 使課程窄化為學科，甚至窄化為教科用書或課本；教學被窄化為教書。
B. 教學成知識灌輸，使學生個人的主體性與知識實體世界逐漸異化。

2. 學生取向

- (1) 進步主義主張「課程即經驗」強調學生為學習的中心，學生是主動的學習者
- (2) 開創「青少年需求中心法」的先河。教師應關懷學生整個學習環境。
- (3) 優點：課程內容與兒童生活相符合，學習者易有學習動機，滿足學生需求。
- (4) 缺點：A. 以兒童興趣、能力和經驗為中心，教材的選擇、編排及活動的安排困難。
B. 只重兒童生活，忽視社會需要，不易確定教學目標。

3. 社會取向

- (1) 社會行為主義重視「課程即計畫」的課程意義，強調社會學習計畫的重要性。
- (2) 凱司威Casewell提倡「社會功能法」，主張課程設計應該以社會問題為組織的核心。
- (3) 優點：A. 與社會生活密切關聯。社會重建論者—重建健康、公平、正義的新社會
B. 社會適應論者—強調遵守社會秩序、改善某一社會偏差現象。
- (4) 缺點：學習者需求與興趣容易被忽略、少數族群文化不易受到尊重、也容易忽略地方特色與課程內容的多樣性與差異性。

4. 科技取向

- (1) 巴比特Bobbitt和查特斯Charter，主張教育上一切問題應該用科學的方法解決
- (2) 科技主義重視「課程即目標」課程意義，強調教育科技在課程領域的重要性
- (3) 巴比特提倡「活動分析法」：透過成人活動的調查，並且詳細分析教育目標以作為決定課程範圍的依據。
- (4) 查特斯的「工作分析法」是巴比特「活動分析法」在職業活動方面的運用。
- (5) 優點：建立明確詳細的教育目標，透過「工作分析法」的課程設計選擇教材，縮短教材與課程目標的差距，避免盲目選材的缺失。
- (6) 缺點：A. 一味地接受既有的社會秩序，不一定合乎教育理想。
B. 課程設計較適合職業工作的技能訓練，對情意領域的學習則難以周全。

(二) 課程設計/編製的方法

- 1. 學科中心法(1920以前)：由專家選擇各科的教材大綱，其後教材逐漸增加。
- 2. 內容分析法：屬學科中心法，韋伯Weber提倡，分為
 - (1) 圓周組織法：將教材分為幾個單元，內容大致相同，不過逐漸擴大其範圍並充實其內容，學生易熟悉教材，但重複產生厭倦。
 - (2) 直進組織法：循序漸進的學(I→II→III)，學習興趣較濃厚，但所學知識為片段、機械式記憶。
- 3. 活動分析法 Activity Analysis Procedure (1920~1930)：科學派課程論學者所提倡，以巴比特為先驅(把編製課程比擬為「建造鐵路」)。再延伸以下兩法：
 - (1) 工作(職業)分析法：某種職業加以分析出應具有的知能和習慣，按其難易編為一定程序，列為教育目標，逐步訓練學生使能從事該職業。
 - (2) 困難(錯誤)分析法：把實際生活上的缺陷(工作上的困難或作業上的錯誤)一一分析出來，然後將此種錯誤和困難訂定改正的方法。
✓優點：應用科學的方法來編造課程，且使課程切合社會的需要。

✖缺點：(1)以現實的活動為編造課程的依據，但現實活動未必符合我們的理想

(2)以成人生活為對象，故課程偏重成人本位的教育。

(3)把人類生活分析成許多零碎的目標，而欲使學生一一學習，不免陷於瑣碎，往往因此忽略了完整教育的根本問題。Ex. 煮麵的工作分析

4. 社會機能法 Social Function Procedure (1930~1940)：凱思威Caswell和康貝爾Campbel等所倡導。主張採用核心課程，以社會生活為中心，其他各科教材均須配合社會科教材，以培養學生參加社會活動和解決生活問題能力。

5. 青少年需求中心法 Adolescent Needs Procedure (1940前後)：美國進步教育學會所倡導。先分析青少年的需求，然後配合社會需要，來決定課程的內容。

(1) 個人生活：個人健康、興趣等。

(2) 個人與社會的直接關係：家庭生活、社交關係。

(3) 社會的公民關係：參與社會活動

(4) 經濟的關係：職業指導、職業準備

✓優點：以青少年的需求為課程中心，容易引起學習興趣。

✖缺點：仍偏重個人，仍不脫兒童中心教育的窠臼。

6. 生活動境中心法 Life-situation Centered Procedure (1945前後)：史屈瑞梅Stratemeyer和艾柏特Alberty所提倡。個體與環境不斷交互影響構成動境，即生活情境。編課程時先調查社會生活動境青少年的生活實況，以此種調查為基礎，來編造一種兼顧青年和社會兩方面需要的學校課程。

| 理論取向 | 代表學者 | 設計方法 | 要義 |
|----------|------------------------|------------------------------|-------------------------------------|
| 學科中心 | Bagley | 圓周組織法直進組織法 | 課程即科目 精粹主義的理論基礎 重視基本學科學習 |
| 學生取向 | Dewey | 青少年需求中心法 | 課程即經驗 進步主義的理論基礎 以兒童為本位 |
| 社會取向 | Caswell Campbel | 社會機能法，核心課程為主，以社會問題為設計核心 | 課程即計畫 社會適應論及社會重建論 社會為本位，成人為中心 |
| 科技取向 | Bobbitt Charter | 活動分析法 工作分析法 | 課程即目標 科學化理論 |
| 生活動境中心取向 | Alberty Stratemeyer | 折衷「活動分析法」、「社會機能法」及「青少年需求中心法」 | 以基本生活要素作為課程設計的依據。 |

六、課程設計的模式

(一) 目標模式(工學模式)：以心理學為基礎，由美國泰勒 Tyler 創立。

1. 代表學者：泰勒 Tyler、巴比特 Bobbitt
2. Tyler 的《課程與教學的基本原理》是課程聖經，泰勒為課程之父。
3. 巴比特已有主張依據目標發展課程的觀念。
4. 工學模式：直線目標導向的設計模式，由目標→選擇→組織→評鑑構成。
5. 目標模式特色：有三大來源、兩道濾網
6. 重視課程目標達成結果。強調課程的產出效率與成果。
7. 學習結果可預先詳述，易評量學生學習結果。



8. 主張課程設計應先決定暫時性的教育目的，再由心理學、哲學兩道濾網篩選出學校教育所需之目的，並依三原則來組織課程。
9. 三原則：順序性、連續性、統整性。

| | | |
|---|-----|---|
| 1 | 順序性 | 即課程的垂直組織、內容先後次序的問題，注意編排邏輯與學生心理感受。 1. 注意課程內容的邏輯性、內容重要性、學生特質和興趣。 2. 課程內容的關連性或活動完整性，有關聯或相關的放在一起教。 3. 由易而難、單純到複雜、熟悉到不熟悉、具體至抽象、由整體→部分→回到整體。 |
| 2 | 連續性 | 1. 縱向聯繫：連接先前學習知識、不同階段、年級的主題給予連接、關聯。 2. 橫向聯繫：即相關性，各學科、領域中不同單元予以相關、連接， (1) 相關課程：兩個以上的學科領域，維持原有的課程主題下，在教學時予以關聯。 (2) 核心課程：以一個學科或領域為中心，其他學科以依存的關係來設計課程內容。 |
| 3 | 統整性 | (相關性)將課程統整起來，目的在於整合學生分科分割的學習經驗，讓各領域的學習可以關聯起來，以企圖達到最大的學習累積效果。指課程經驗橫的聯繫之水平組織，包含知識的統整、經驗的統整、社會的統整(使課程內容與學生所處生態環境產生聯結)、認知、情意、技能。 |

10. 優點：具有高效率、高效能的課程設計成效，且課程評鑑有具體指標，並可以作為進行課程發展的明確指引方針。
11. 缺點：缺乏對學生主動學習的認可、缺少對學生情意需求發展的關注、忽略課程發展的複雜動態因素、課程設計缺乏創新的可能。
12. 對於目標模式的批判
 - (1) 從嚴謹的合理性觀點分析在某些情況，先定目的，再決定手段，不先為合理的作法，但在課程設計的模式中，手段與目的常不易絕然地分開處理。
 - (2) 就目標模式依據的行為目標分析
 - A. 從一般哲學觀點：泰勒以為教育目標，須從許多具價值的若干目標中採取客觀方式篩選而得，但如何維持價值中立與各觀，恐有置喙的餘地
 - B. 從特定學科觀點：例如文學與美術科目，如在觀察學生從事反應或活動以前，預先決定目標，便與該等學科的性質相悖。
 - C. 從實用的觀點：教師認為欲想出行為目標，將它納入設計的課程，並在教學時牢記在心，隨時應用，這是有其困難的。

(二) 歷程模式(過程模式) Process Model：以哲學為基礎，由英國 Stenhouse 設計。

1. 代表學者：史丹豪思Stenhouse、赫斯特Hirst、拉斯Rath、Burner
2. 課程即研究假設。
3. 主張只要詳述學科的內容與程序原則，即可合理的設計課程。強調教育的方式與教學過程，重視學習者的主動學習與教師的專業思考，建立明確的教育歷程原理與教學程序原則。
4. 教師的教學本質：鼓勵學生探討有價值的教育領域過程，而非達成事先詳述列舉的目標或結論；知識是個體與環境交互作用的經驗建構而來，鼓勵學生探討具有價值的知識形式、參與價值的活動。
5. 設計使學生主動學習的學習情境、選擇及反省其後果的機會，學生獨立或合作的探討觀念、問題或應用心智。
6. 適用於「知識」與「瞭解」的課程領域。
 - (1) 知識：如人性善惡問題、科學知識→不在學生產生的行為，而是知識形成的程度
 - (2) 瞭解：如藝術&哲學課程領域，詳述的不是預定的行為目標，而是歷程及學習內容，使用方法及活動所含的效標加以評量。
7. 課程是採用發現、探究式的教學法，而不是傳統注入式的說教法，包括問題中心課程、故事中心課程。
 - (1) 故事中心課程：學生利用各種途徑對問題進行探索，瞭解故事中的問題核心與其子題的完整內涵。
 - (2) 問題中心課程：師生共同決定一個問題，再分組討論相關概念和解決方法，從討論過程中發現問題癥結所在，並思考解決之道。
8. Hirst主張教育是引導青年接觸或探討七樣富有價值的知識(形式邏輯與數學、物質科學、瞭解自己及他人的心靈、道德判斷與意識、審美經驗、宗教觀念、哲學瞭解)。
9. Stenhouse強調教育方法與教學過程，重視學習者的主動學習與教師專業思考。
10. 人文課程方案：1970年代英國政府主導，Stenhouse等人合作進行，旨在幫助學生理解社會價值與道德論題，往往被用於解釋歷程模式。重點有：
 - (1) 課堂應為學生自由表達意見的論壇，學生應在課堂上處理有爭議的問題。
 - (2) 以討論方式處理有爭議的問題而非灌輸，討論尊重參與者之間在意見上的分歧。
 - (3) 教師為討論會的主席以維持學習品質與水準。教師在教室情境扮演研究者角色。
11. MACOS以人為學科中心的課程計畫/人的研究(Man-A course of study)
Bruner1968 所發展，適用於 10~12 歲的學生。以人性是什麼？人性如何發展出來？人性如何能進一步發展？等三大問題貫穿課程內容。
 - (1) 採用發現或探究的教學方法。
 - (2) 使用對比法教學，如比較貓與狗的叫聲不同。
 - (3) 鼓勵兒童大膽猜測小心求證的學習方式探索問題。
 - (4) 鼓勵兒童參與活動，從直接經驗中發現知識。

(三) 情境模式(文化分析模式)：受社會文化影響，統整取向

1. 代表人物：史克北Skilbeck、羅頓Lawton、索基特Stocket等人所發展。
2. 以個別學校及其教師作為課程發展的焦點，課程設計的特色為：
 - (1) 從文化選擇的角度來詮釋課程。
 - (2) 進行選擇社會化素材的決定。
3. 課程是師生及環境互動的結果，例如：學校本位課程。
4. 史機貝克Skilbeck模式：
 - (1) 分析情境：外在因素、內在因素。(家長期望、學生能力等)
 - (2) 擬定目標：衍生自情境分析，偏重質的方面。(師生預期行為)
 - (3) 設計課程方案：含五項要素的教與學的方案，符合一般規準的學習工作。
 - (4) 詮釋和實施：預期可能遭遇的問題，改變資源與組織機構。
 - (5) 評估與評鑑：評估計畫、檢查溝通系統、持續評量、保存記錄，分析結果。
5. 羅頓Lawton文化分析模式：
 - (1) 決定分析架構：決定文化常項與文化變項，進行文化分析。
 - (2) 進行文化選擇：以心理學理論角度考慮文化內容之重要性與價值性。
 - (3) 衍生課程目標並組織課程內容：形成課程目標並依階段、順序組織課程。
6. 索基特Stocket模式：
 - (1) 釐清課程問題的焦點，基於現實而非虛構的內容，收集當前課程實踐、影響、限制因素，包括教師、學生及行政人員的觀感和態度等資料。
 - (2) 參與者在調查過程中即設計課程的結構，在設計歷程中再尋找資料、評估已有資料，並將新的資料安排於結構內。在研究原有焦點和搜集資料的過程導致設計結構的歷程裡，可能出現新的關注重點，設計者必須處理轉變的優先次序和實施轉變的方法等迫切問題。
 - (3) 若發現當前課程的實踐不理想，設計者便轉變，引進另類更適合之方案，並對不同的課程方案進行討論。轉變不必一定以目標作為規劃形式，設計者可透過程序原則或結構的不同部分促成課程的轉變。

| | 目標模式 | 歷程模式 | 情境模式 |
|------|---|---|---|
| 代表人物 | Tyler 泰勒 | Stenhouse 史特豪斯 | Skilbeck 史克北 |
| 研究方案 | 八年研究 | 布魯納的：人的研究 史特豪斯的：英國政府主導「人文課程方案」 | 史克北的情境分析模式 勞頓(Lawton)的文化分析模式 以個別學校及其教師作為課程發展的焦點 |
| 重要概念 | 認為課程即產品。 課程設計要以學生將來具體行為的改變為目標，重設計的邏輯性、科學性。 | 重個體與環境交互作用而建構的知識。因此要以學習者為中心，詳述課程內容、程序法則、使用方法、活動所含的內在效標(評量)。 | 課程設計要從社會文化架構上考量。課程是師生、情境、經驗在社會環境中互動的結果。 |
| 步驟 | 目標→選擇→組織→評鑑 | 重教師對學科結構、程序、法則的了解與把握。鼓勵學生探索有價值有意義的學習內容。 | 分析情境→擬定目標→設計方案→實施或解釋→評鑑、回饋 |
| 類型 | 學科中心課程 | 學生中心課程 | 學校本位課程 |
| 特色 | 1. 折衷的課程立場 2. 兩大濾網、三大來源 3. 系統性邏輯性的設計步驟 | 1. 教育的方式與教學過程 2. 學習者的主動學習與教師的專業思考。 3. 建立明確的教學程序原則。 | 1. 從文化選擇角度來詮釋。 2. 進行選擇社會文化素材的決定 |

(五) 草根模式(塔巴 Tabá 模式)

1. 課程設計方法依據

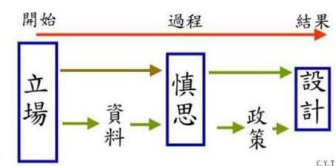
- (1) 採用草根法從事課程設計。
- (2) 課程應由教師採由下而上、實際教學需求為導向來設計。
- (3) 主張教師應為學校學生創設特定的教學單元為開端。
- (4) 用歸納法的途徑設計課程，從特定部分以致於建構通用的設計方式。
- (5) 以教師為改革主體，校外專家、行政單位協助改革現有課程。

(六) 慎思模式：薛布瓦 Schwab 提出

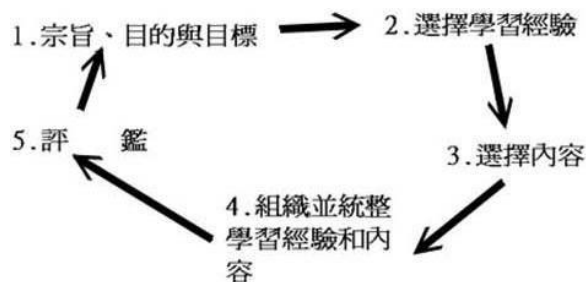
1. 透過慎思推理，說明闡述課程決定，依個人價值闡述課程設計之原由。
2. 一種推理的方法，其過程是非技術性的，反對精確、目的的線性思考。
3. 重視理論和實踐的結合。
4. 課程慎思：強調要從實際的思考方式重新探討課程問題，即在得到一個與實際情境有關的決定，亦即可能的行動選擇或指引。
5. 慎思六階段：(1)公開分享、(2)重協調和爭論、(3)解釋立場、(4)強調立場改變
(5)協商出同意觀點、(6)選擇決定
6. 課程共同元素：(1)學科、(2)學習者、(3)環境、(4)教師

(七) 自然模式(寫實模式)：Walker 提出，描述在課程發展活動期間真正發生的情況。

1. 忠實呈現課程發展過程，並涵蓋課程的立場、慎思、設計三個要素。
 - (1) 立場：概念、理論、目的、意象、程序。
 - (2) 慎思：辨別目標與手段的事實，建議別徑和考慮先例，權衡別徑代價與後果
 - (3) 設計：所用的材料具體表現一套關係。
2. Walker運用各種社會科學的方法，觀察、記錄與釐清課程在發展過程期間所發生的一切，有仔細記載的文件，故被視為深思熟慮研究途徑的範例。
3. 由於自然模式試圖描繪課程發展過程中實際發生的一切，因而突顯該模式缺乏可循的順序以及嚴謹的程序之缺失。



(八) 目標循環模式 Wheeler



(九) 多元文化課程發展模式 Banks主張

1. 貢獻模式 contribution approach：把焦點置於英雄、節慶及不相關的文化因素上面。
2. 添加模式 additive approach：不改變課程結構，把民族有關的內容和觀點納入課程中
3. 轉化模式 transformation approach：改變課程結構，使學生採用不同民族和文化團體的觀點，來看機會、問題、事件和主題。這是一個較為理想的多元文化課程設計模式。
4. 社會行動模式 social action approach：讓學生針對社會問題作成決定，協助此類問題解決。討論→批判、澄清（自己價值觀）→反省、決策→行動。
5. 消除取向：消除或修正含有對族群性別有刻板印象、偏見或歧視的課程內容。
6. 整體改革取向：正式、非正式和潛在課程的整體規畫，整個學校環境都要加以改變，包含校園環境、行政、教師、課程、教學等。

《題目補充》

- 老師有鑑於外籍配偶子女日漸增多，乃在教學中積極邀請外籍配偶家長到校，將其本國的文化風土民情分享給同學，或請家長準備異國風情食物請同學品嚐，以增加同學對異國文化的認識與瞭解。請問上述課程發展模式是屬於下列哪種取向？
(A)行動取向(B)貢獻取向(C)添加取向(D)轉化取向 (ANS：C)
- 老師藉由改變既有課程結構，從不同族群的角度讓學生能從課程中學到其固有的文化風俗，從不同文化角色來建構自己的觀念。請問上述做法屬於下列哪種多元文化課程的發展模式？ (A)添加取向(B)社會行動取向(C)貢獻取向(D)轉化取向 (ANS：D)
- 老師和學生在課堂討論中發現，道路的名稱常為男性偉人，如「羅斯福路」，於是請學生分組蒐集資料，選出知名的歷史女性，並向相關單位建議，將「羅斯福路」改為「海倫凱勒路」。這是哪一種多元文化課程設計取向？
(A)貢獻取向 (B)添加取向 (C)轉化取向 (D)社會行動取向 (ANS：D)

★★Banks 指出多元文化教育包含五個向度

| | | |
|---|---------|---|
| 1 | 內容的統整 | 指教師使用來自不同文化的教學內容和實例。 |
| 2 | 知識的建構 | 教師幫助學生了解、探索和決定某一領域隱含的文化假設、內在參考架構、觀點及偏見是如何地影響知識建構。 |
| 3 | 公平的教學法 | 教師修正教學法，以幫助及催化來自不同文化、種族、性別及社經地位的學生的學業成就。 |
| 4 | 偏見的減少 | 藉由教學法及教學內容，修正學生的種族性別態度和其他偏見。 |
| 5 | 賦權的學校文化 | 檢驗學校內各種社團運作、師生關係及學業成就，創造一種賦權給不同種族、性別和團體的學校文化。 |

(十)數位教學設計模式 ADDIE：可適用在課程規劃、教材設計與教學規劃上。

1. 分析階段 Analysis：這階段是源頭管理，除了同傳統的組織需求分析、工作分析與學習者分析外，對於 IT 環境分析更形重要，例如學習者之個人電腦等級、是否有音效卡、光碟機、頻寬大小等因素，將決定媒體適合呈現型式，否則若製作過於複雜有聲音影像的課程，卻面臨無法撥放的窘境。
2. 設計階段 Design：有了清楚的需求分析，接著是根據需求界定教學目標、設計教材架構、設計適合學習者的風格與介面，以及制定教材開發準則。
3. 發展階段 Development：這階段著重於腳本分鏡發展製作與教材媒體製作。
4. 建置階段 Implementation：發展完成後，開始組合課程，進行上線測試，實際教學
5. 評鑑階段 Evaluation：為使數位學習發展精益求精，應進行內容、呈現方式、IT 技術支援的使用者滿意度調查。

七、學校本位課程發展（屬於情境模式）

（一）設計模式：

1. 倡議者：史機貝克 Skilbeck
2. 步驟：分析情境→擬定目標→設計教學方案→詮釋與實施方案→修正與評鑑。

（二）基本理念：

1. 以學校教學理念及學生需要為核心，學校的教育人員為主體，以學校的情境與資源為基礎，考量學區附近社區及大眾期望，及符應中央及地方規範，針對課進行規畫、設計、實施與評鑑。
2. 採績效責任制，課程設計應符合學校、師生要求，且學校有課程決定權。
3. 是課程慎思歷程，具有理想與實踐性，理念接近後現代~ 學生中心、共享決定。

◎十二年國民基本教育課程類型區分為二大類：「部定課程」與「校訂課程」

1. 「部定課程」：由國家統一規劃，以養成學生的基本學力，並奠定適性發展的基礎。在國民小學及國民中學為培養學生基本知能與均衡發展的「領域學習課程」。
2. 「校訂課程」：由學校安排，以形塑學校教育願景及強化學生適性發展。在國民小學及國民中學為「彈性學習課程」，包含跨領域統整性主題／專題／議題探究課程，社團活動與技藝課程，特殊需求領域課程，以及本土語文／新住民語文、服務學習、戶外教育、班際或校際交流、自治活動、班級輔導、學生自主學習、領域補救教學等其他類課程。

（三）設計取向：有 4x4x4 為 64 種

1. 投入時間：長期計畫、中期計畫、短期計畫、一次性活動。
2. 活動型態：材料的創造、現有材料的調整、現有材料的運用、現有活動的探索。
3. 參與成員：個別教師、教師小組、全體教職員、教師學生家長。

（四）學校本位課程評鑑

1. 意義：指發生在學校層級的課程評鑑活動，是由學校成員統籌規劃，對學校的課程發展過程或課程成品進行系統而有計畫的資料蒐集與分析，以診斷學校課程問題，引導課程發展過程，產出優質的課程成品。
2. 學校本位課程評鑑的必要：
 - (1)可評估學校課程發展的需求與方向。
 - (2)可確認課程發展過程的適切性。
 - (3)能判斷課程的價值、績效與問題。
 - (4)可激勵成員參與學校課程發展的動機。
 - (5)可作為永續學校本位課程發展的機制。
3. 學校本位管理的可能困境
 - (1) 學校相關人員專業知能不足。
 - (2) 學校相關人員負荷過重。
 - (3) 造成行政效率低落。
 - (4) 缺乏團體負責機制：決定若由一人負責時，其成敗責任的追究相當明確。但若由一群人來共同做決定時，成敗責任的歸屬就不明確，很不容易課以應有之責任，甚至會造成彼此爭功諉過的亂象。有權無責就容易流於濫權，做出不合理性或違法的決定來，對學校造成嚴重傷害。
 - (5) 政治不當介入校園。
 - (6) 易陷入故步自封。
 - (7) 各自為政造成不相容或難適應等問題。
 - (8) 遭遇其他矛盾兩難問題。

課程選擇及組織

一、課程選擇

1. 課程選擇之意義：課程選擇乃是從社會文化、學科知識與學生經驗等課程內容中，根據課程選擇的規準，擇取課程菁華，以達成預期課程目標的一種課程設計。
2. 規準：課程內容的基礎性與重要性；課程內容的可學習性；適合於學生的需求及興趣；課程內容應貼近社會生活；課程的平衡性。
3. 課程選擇的十項原則
 - ✓練習原則：學生需要有機會練習以達成該課程目標。
 - ✓效果原則：能從學習中獲得滿足。
 - ✓能力原則：以學生興趣、能力、需要提供學習環境。
 - ✓彈性原則：不同而多樣的學習經驗和方法，可以達成同樣的教育目標。
 - ✓經濟原則：同一學習經驗可以產生不同結果。
 - ✓動機原則：學生主動參與學習的推動趨力。
 - ✓適當原則：選擇學習經驗，應考慮材料、方法、時間與實施情境的適切性。
 - ✓繼續原則：教師不在時，學生仍能繼續學習。
 - ✓應用原則：課程應含起初的練習與後來實際生活的應用。
 - ✓指導原則：學習者嘗試學習新行為時，應受到某種指導。

二、課程組織

1. 課程組織：安排、配置、連接各種不同教材或學習經驗，使彼此互相增強，發揮最大效果。
2. 規準：（與 *p15* 課程設計的原則比較）
 - (1) 繼續性：重要的、基本的、必需的學習內容，要讓它繼續的、重複的一再出現。例：小一出現「民主法治」的概念，可在小二再次出現。
 - (2) 順序性(程序性)：課程內容、學習經驗、學習材料，安置成某種連接的次序。例：生活科在小一、二，小三起分化出自然科和社會科。
 - (3) 銜接性(連貫性)：指涉不同部分之間的交互聯結關係。
例：九年一貫的銜接課程，要考慮內容的難度增加太快或數量增加太多
 - (4) 統整性：各種不同的學習經驗與課程內容之間，建立適當的關聯，以統合分科所造成的知識支離破碎的狀態，達到最大的學習累積效果。
 - (5) 分化性：課程從合的角度是統整，分的角度即是分化。
例：學生能力有極大差別，即不適合實施共同及統整的課程(應能力分組)

三、組織方法

✓邏輯順序：

根據學科本身的系統，教材自身的邏輯順序作有系統的排列，而不考慮學生的需求。高年級適用(教材中心)

✓心理順序：

✧ 教材組織以兒童經驗為出發點，而逐漸擴大其範圍。

✧ 教材適合兒童的能力和興趣，而不顧及教材本身的邏輯結構，中低年級適用。

✧ 方案課程(Project Approach)即屬於心理的組織法。

課程實施及評鑑

一、課程實施

(一) 課程實施的三個觀點

| 課程實施觀 | 發展取向 | 說明 |
|-----------------|--------|---|
| 忠實觀 | 國家政策本位 | 指課程實施絲毫不可改變課程的原貌，愈接近原貌的實施。課程知識是教室外專家學者創造的，重視改革工學，而非學校或教室中的特性，將教師視為消極的消費者，教師的目標和課程發展專家學者的目標一致。 |
| 相互調適觀 (使用者觀) | 教師教學本位 | 指課程實施必須因應實施情境的狀況加以調整，才能產生良好的結果。 重點不在檢查課程計畫實施了多少，而在分析計畫和實施兩者如何相互調整適應。 |
| 行動落實觀/ (締造觀) | 行動研究本位 | 強調落實的課程概念，認為課程是師生在彼此教學互動中共同創造的，師生用它們建構出教室中的實際經驗。 教師要經由教室生活的探討，與同事共同觀察和討論，並進行教學後，一再地評鑑修正，形成特定的課程知識，才能落實新課程。 |

二、課程評鑑

(一) 課程評鑑的目的

1. 學校課程評鑑的結果「應做有效利用，包括改進課程、編選教學計畫、提升學習成效，以及進行評鑑後的檢討」。
2. 課程的評鑑應「兼重形成性和總結性評鑑」。
3. 學校課程評鑑的目的包括診斷課程方案的缺點或問題、修訂與比較課程、選擇課程方案、及改善課程設計及實施的績效。

(二) 功能：

1. 診斷課程、教學和學生學習的問題或困難。
2. 修正課程使其更具教育效能。
3. 比較各種課程方案。
4. 預測教育需求，以便建立教育目標。
5. 確定教育目標達成的程度。

(三) 課程評鑑的範圍：包括「課程教材、教學計畫、實施成果等」，有以下幾項：

1. 課程目標的適切性：教師應檢視課程目標與能力指標的切合性，並確認學生是否達成預定目標或非預期目標。
2. 學習經驗選擇的適切性
 - (1) 教科書：有關課本內容的難度、份量、取材與學生經驗的切合度
 - (2) 自編教材：與課程目標、學生程度及教學時間的配合程度。
 - (3) 教學活動：是否協助學生獲得各領域之重要學習知能。

3. 教材組織的適切性

(四) 課程評鑑的實施方式：視需要分採下列方式，並對各種不同資料來源進行交叉檢驗：

1. 會議討論：透過課程發展委員會、領域課程小組等會議時間。
2. 書面評估：運用問卷調查、量表檢核、內容分析等方式進行評鑑。
3. 面談對話：對象包括學生、教師、家長、課程使用者、校務行政人員。
4. 實境觀察：運用文字、照片、影片、錄音帶等進行實地觀察與記錄。

(五) 課程評鑑之類型

| | 形成性評鑑 | 總結性評鑑 |
|-------|------------------------------|--------------------------------|
| 目的 | 形成中做決定，目的在改良方案 | 最後決定，目的在證明方案的效用 |
| 有關人士 | 有關行政人員、教師 | 消費者或支持經費者 |
| 評鑑者 | 內部評鑑人員 | 外界評鑑人員 |
| 資料蒐集 | 非正式使用多種方法 | 有效的、可信的工具 |
| 樣本 | 合目標或機率抽樣 | 機率抽樣 |
| 發問的問題 | 正在做什麼？ 需要修正什麼？ 如何獲得改良？ | 結果是什麼？ 在什麼情境？ 需要多少成本和訓練？ |

| 目標的評鑑 | 不受目標約束 |
|---|---|
| 依目標的評鑑，事先會具體提出課程目標 | 整個課程相關事務為範圍來進行評鑑 |
| 依據課程目標提出評鑑表格，進行評鑑時便依據這些預先列出的目標或表格，系統的檢視課程 | 在評鑑課程的過程中，只要想到與課程有關的事項，就可以納入評鑑，而非僅針對事先提出的評鑑目標或表格進行評鑑而已。 |

| 內部人員評鑑 | 外部人員評鑑 |
|---|---------------------------------|
| 課程設計小組本身自行擔任評鑑工作 | 評鑑工作交由小組以外的其他團體或人員擔任 |
| 較能把握設計者自己的需要，知悉設計者本身的精神，評鑑結果也較容易被接受。課程小組成員本身可能缺乏評鑑相關的教育訓練，而且評鑑是否具客觀公正，也頗受質疑 | 評鑑者可尋覓具備評鑑專長者擔任，評鑑結果較具客觀性，公信力較高 |

| 內在標準評鑑 | 外在標準評鑑 |
|----------------------------------|---|
| 界定優良的課程是什麼，它應包含哪些要素或成分，具備哪些條件等 | 重視的是課程實際上產生的效果，例如使用了這套課程之後，學生在標準化測驗、升學、或者就業上的表現情形，藉以推論所設計使用之課程的優劣得失 |
| 對照實際設計出來課程符合該理想樣貌的程度如何，藉以判斷其優劣得失 | 在課程實際實施之後，甚至是實施若干年歲之後，才能有足夠的證據可供評價 |
| ※目前進行的課程評鑑，似乎多半屬於內在標準評鑑 | |

《補充 課程評鑑之類型總整理》

| 課程評鑑之類型 | 說明 |
|---------|----------------------------------|
| 形成性評鑑 | 實施於課程發展歷程中，可作為修政課程之參考依據。 |
| 總結性評鑑 | 實施於課程發展結束後，可用來評估課程整體的效果。 |
| 依據目標的評鑑 | 主要在評估預期課程目標的達成程度。 |
| 不受目標的評鑑 | 是以整個課程發展為課程評鑑的對象，並不只限於預期課程目標的範疇。 |
| 交流評鑑 | 強調課程評鑑人員與課程設計人員要進行不斷地互動回饋。 |
| 歷程本位的評鑑 | 是以整個課程發展歷程作為課程評鑑的對象 |
| 結果本位的評鑑 | 課程評鑑的對象為學生最終的學習成果 |

| | |
|---------|--------------------------------------|
| 測驗本位的評鑑 | 課程評鑑的結果可作為學生改善其學習活動的依據 |
| 批判本位的評鑑 | 關注課程背後的意識型態 |
| 統整評鑑 | 師生皆是課程評鑑的主體，兼具量化數字與質性描述 |
| 內在標準評鑑 | 強調課程內在規準，例如：課程組成要素 |
| 外在標準評鑑 | 強調課程外在規準，如：課程產出效果 |
| 比較式評鑑 | 進行不同課程方案的實驗比較 |
| 非比較式評鑑 | 詳細描述課程的相關背景，依據某些規準評鑑課程實施後，學生的學習表現即可。 |
| 內部人員評鑑 | 由課程設計的內部人員來進行課程評鑑 |
| 外部人員評鑑 | 聘請校內外專家或學者，非課程設計內部人員，來進行課程評鑑。 |

《課程評鑑之模式總表》(P. 26 詳細說明)

| 課程評鑑之模式 | 說明 |
|---------------|--|
| 評鑑研究中心模式(CSE) | 課程評鑑相關工作包括：評估、計畫、改進、實施與授證等。 |
| 德懷術評鑑 | 課程評鑑者運用問卷，不斷地諮詢課程領域的學者專家，以獲得其對課程問題之看法。 |
| 自然式探究與評鑑 | 採用民族誌、個案研究、參與觀察等方法進行課程評鑑 |
| 闡明式評鑑 | 強調對課程方案進行描述與解釋 |
| 對抗式評鑑 | 邀請課程設計者與課程評鑑者針對課程方案，進行正反兩面的辯論。 |
| 認可模式 | 內在標準評鑑類型 |
| 助長決定模式 CIPP | Stufflebeam 背景、輸入、過程、結果 |
| 差距模式 | Provan 關注預立課程目標與最後學生學習成就之差距 |
| 外貌模式 | Stake 充分描述課程的先存因素、過程交流因素與結果因素，再進行其它課程方案的相對比較 |
| 目標獲得模式 | Tyler 關注課程目標的達成程度 |

三、教科書評鑑

● 教科書評鑑準則

- ✓ 物理屬性：紙張、字體、字號、開數是否合於標準規格。
- ✓ 內容屬性：內容是否合於課程標準之目標、綱要。是否合乎學生認知發展程序。
- ✓ 使用屬性：教材份量是否適量。是否開發教具、教學媒體等贈予學校使用。
- ✓ 發行屬性：出版者財力人力是否能延續提供教科書。書價是否合理，售後服務。

● 教科書評鑑指標

- ◇ 出版特性：指作為出版品的教科用書之物理屬性，如教科書的版面設計、圖文搭配、文句組織、紙張品質、字體大小、色彩視覺和堅固程度等。
- ◇ 課程目標：指教科書及其相關附屬材料所呈現用以實踐國民中小學課程目標的程度或特性。
- ◇ 學習內容：指教科書及其相關附屬材料所選擇供學生學習，用以實踐國民中小學課程各學習領域課程目標的題材、事實、概念、原理原則、方法、技能和價值。
- ◇ 內容組織：指教科書及其相關附屬材料所呈現將各種學習內容進行水平和垂直組織的方式和特性。本項目之一般指標如下：
- ◇ 教學實施：教科書及其相關附屬材料所呈現的進行教與學之各種活動設計及實施方式。
- ◇ 輔助措施：教科書出版者所建議或提供用以增進和發揮教科書功能的輔助性措施或材料。

四、課程評鑑的模式

(一) 目標獲得模式 (目標本位的評鑑、泰勒評鑑模式)

1. 提倡人：泰勒 Tyler，其所進行的「八年研究」便運用此一模式。
2. 目的：確定課程方案達成目標的程度。
3. 界定目標的方式：「二元分析表」——以學生的行為及內容界定目標。
4. 這是一個以「目標引導的評鑑模式」，評鑑的程序如下：
 - (1) 擬定一般目標 goals 或具體目標 objectives。
 - (2) 將目標加以分類。
 - (3) 用行為術語界定目標。
 - (4) 尋找並建立能顯示具體目標達成程度的情境。
 - (5) 在某種情境下，向參與課程方案的有關人員解釋評鑑策略的目的。
 - (6) 選擇或發展適當的評量技術和方法。
 - (7) 蒐集學生的行為表現資料。
 - (8) 將蒐集到的資料與行為目標進行比較。

(二) 差距模式

1. 提倡人：普羅佛斯 Provus
2. 在比較課程方案標準和方案實施時的表現之間的差距，做為課程改進依據。
3. 差距模式所指的標準，就是課程方案的性質，共包含三種成分：
 - (1) 預期結果、(2) 先在因素、(3) 過程。
4. 差距模式包含了五個階段：(1) 設計、(2) 裝置(準備)、(3) 過程、(4) 產出、(5) 成本效益分析(或方案比較)。前四個階段評鑑者都要找出標準和方案的差距。
5. 差距模式的課程評鑑程序：
 - (1) 界定課程方案的標準，亦即課程評鑑人員詳細描述預期結果，先在因素與過程等課程方案要素，便是界定該課程方案的標準。
 - (2) 確定課程方案各層面和有關「標準」之間是否有差距。
 - (3) 使用此一差距資料，改變表現或課程方案的「標準」。

(三) 外貌模式

1. 提倡人：史鐵克 Stake。他曾在一九六七年撰寫「教育評鑑的外貌」批評非正式評鑑的盛行及正式評鑑的缺點，主張樹立教育評鑑的新面貌。
2. 評鑑應兼具「描述和判斷」的成分，而且不論是描述或是判斷，都要蒐集課程方案的「先在因素、過程/交流因素、結果因素」等三類變項因素，此一模式是結合「歷程本位的評鑑」與「結果本位的評鑑」特色，加以綜合而成。
 - (1) 先在因素：指一些相關的背景資料，包括存在於教學活動之前的任何可能影響結果的條件。
 - (2) 過程/交流因素：是指教學的過程因素，包括教師、家長和學生互動或談話的情境，例如參觀訪問、班級討論、影片欣賞等。
 - (3) 結果因素：是指課程方案透過教學實施之後所達成的影響，例如學生習得的能力、成就、態度或抱負。
3. 主張課程評鑑人員，一方面要蒐集描述計畫者所欲實施「意圖」的資料，另一方面要蒐集實際發生現象的「觀察」資料，比較確定二者的一致性與符合性。
 - (1) 意圖：是教育人員有意的各種計畫。
 - (2) 觀察：是評鑑者所發現的實際現象。
4. 判斷的成分包含「一般標準」和「實際判斷」兩項。
 - (1) 一般標準：是優良教育的條件。
 - (2) 實際判斷：是絕對比較和相對比較得到的判斷。

(四) 評鑑研究中心模式，CSE

1. 美國洛杉磯加州大學校區的評鑑研究中心所採用的評鑑方法
2. 旨在「從事教育評鑑實際措施的分析與改進」。
3. 在 CSE 模式中，評鑑是一種過程，藉以確認決策者必須從事的決定，選擇、蒐集、分析做決定所需要的資料，向決策者提出報告，因此 CSE 的評鑑是在促進決策趨於明智。
4. CSE 模式包含五項工作：系統評估、方案計畫、方案實施、方案改進、方案授證。

(五) 認可模式

1. 課程方案或教育機構被認定符合某些共通性同意標準的過程。希望運用專業知識和經驗，建立教育的最低標準，追蹤各學校的教育方案，如發現缺失並予學校補助改進的機會，並安排複評。
2. 採用內部標準來評鑑；內部標準：係指優良課程的特質、要件。
 - (1) 評鑑人員須先訂定認可標準，通常採最低標準的設定方式。其次，受評學校必須依照標準，列出相關事實，自行評定，將自評報告送交認可機構。
 - (2) 認可機構收到自評報告後，便組成訪視委員會，到學校實地訪視。訪視時，可採用觀察、晤談、測驗、文件分析等方法搜集資料。訪視委員依照搜集到的資料，對自評報告予以查核評定，提出建議。
 - (3) 成敗關鍵在於標準的建立、自評、訪視的實施，以及補救改進的程序。

(六) 闡明式評鑑

1. 提倡人：帕雷特 Parlett 和哈密爾頓 Hamilton
2. 目的是在倡導人類學研究典範，藉以照亮複雜的教育現象，提供決策所需的資料。
3. 重視教學系統（認為不論任何教學系統或方案都不是片斷的存在，不可以片斷地描述）和學習環境（學習環境是多元的有文化的、社會的、機構的和心理的變項在作用），因此要整體地評鑑課程方案。
4. 闡明式評鑑要發現並記載師生參與的經驗，也要洞察和討論革新方案最重要的特點，以及其中反覆出現的副作用和重要過程。
5. 闡明式評鑑的實施程序有三：
 - (1) 探索（評鑑者的觀察）
 - (2) 探究（由探索的焦點中選擇進一步觀察的焦點）
 - (3) 解釋（分析各種教育現象有無共通原則？有哪些因果關係？為何會產生這些現象？為何教師對教材會有不同的態度？）

(七) 背景輸入過程及成果模式，CIPP（助長結果模式）

1. 提倡人：史特佛賓 Stufflebeam
2. 任務：(1)敘述；(2)獲得；(3)提供；(4)決斷。
3. 認為課程評鑑是一種過程，旨在將評鑑所得的資料呈現給做決定者，做為判斷各種課程方案，以作決定之用。他們認為教育決定的類型有四：
 - (1) 是確定目標的決定（計畫）→背景
 - (2) 是設計教學程序的決定（組織）→輸入
 - (3) 是使用、追蹤、改進教學程序的決定→過程
 - (4) 是判斷教學效果並予以反應的決定（循環）→成果
4. 和上述四種決定相對應的，有下列四種評鑑：
 - (1) 背景 context 評鑑：在提供確定課程目標的依據，是屬於最基本的評鑑。
 - (2) 輸入 input 評鑑：在確定如何運用資源以達成課程目標。
 - (3) 過程 process 評鑑：在課程資源設計完成，付諸實施時即可開始此項評鑑。
 - (4) 成果 product 評鑑：旨在於了解教育系統所獲得的課程結果是什麼，以協助課程決策人員決定課程方案是否應該停止、修正、或繼續運作。

(八) 對辯式模式(司法式評鑑)：

1. 倡導者：歐文斯 Owens 與伍爾夫 Wolf 的課程評鑑途徑。
2. 將司法審判的組織與程序，應用到課程評鑑上。在評鑑中，可以成立彼此相互對立的原告和被告的正反方辯論團體，令其對同一課程問題，呈現不同的主張。

(九) 感應式評鑑

1. 提倡人：史鐵克 Stake，
2. 針對傳統評鑑模式的缺失，思謀改進—先定目標，再依目標蒐集資料。
3. 評鑑是一種服務，它必須有益於服務對象，才屬有用。
4. 評鑑者要注意溝通的語言，唯有採取人們吸收及理解資料的自然方法，評鑑結果才可能受到利用。感應式評鑑必須符合三個規準：
 - (1) 直接針對課程方案內的活動來評鑑。
 - (2) 符合評鑑所要服務的對象資料的要求。
 - (3) 在評鑑報告中呈現各種不同的價值觀。
5. 注重觀察、討論、協商，關心問題的發掘，導向新的觀察、討論，所以評鑑的問題是在過程中逐漸出現的。
6. 基本假定是：教學問題的解決，最可能由直接經驗此一問題的人達成，那就是學生教師及觀察者，當然他們需要有人協助。

(十) 德懷術評鑑/德菲法

1. 指研究者針對某一主題，請多位專家進行匿名、書面方式表達意見，並透過多次的意見交流而逐步獲得最後結論的研究方法。
2. 德懷術的應用時機：對不明確性、複雜度高、具爭論性等的議題可應用德懷術尋找出專家之共識。在計畫當中，德懷術最適合使用來預測未來教育發展的可能走向，以掌握社會脈動。
3. 實施原則：在實施時必須把握以下原則：
 - (1) 匿名原則
 - (2) 重複原則：不是一次調查就結束，是由主持人針對相同對象反覆調查。
 - (3) 回饋原則：每次調查都將其他人的意見提供給所有受調查者參考，以作為進一步填答的依據。
 - (4) 共識原則：主要目的在於獲得專家群的共識，以作為決定的依據，所以德懷術最後一定要獲得一致的意見為止。
4. 實施德懷術的步驟
 - (1) 確定研究主題，然後據以編製問卷，採結構式問卷較佳。
 - (2) 選定專家，請求協助。
 - (3) 郵寄問卷給專家，請其表示意見。
 - (4) 整理收回問卷，進行綜合歸納，並將整體結果分送給原選定專家，請其參酌整體結果，再次表示意見。
 - (5) 步驟可多次重複，直到獲致結論為止，最後結論可採眾數或中位數為依據。

(十一) 教育鑑賞與教育批評

1. 提倡人：艾斯納 Eisner
2. 認為概念的形成，有賴於各種感官的作用；而要表達個人私有的概念，也需要運用各種呈現方式，例如語文、音樂、美術、舞蹈、數字。因此，學校課程應能均衡地教導學生運用各種感官和各種呈現方式。

教學理論基礎

一、教學的基本概念

(一)「教育」最早見於《孟子·盡心篇》；「教學」最早見於《禮記·學記篇》

(二)教學意義：要以學生的能力和興趣做起點、指導學生學習、協助學生充實其生活經驗。
「教學是科學與藝術的結合。」(張春興)

(三)教學的要素：

1. 合於教育規準的教育性教學活動，必須具備三個基本條件：

- (1) 施教者與受教者(師、生)。
- (2) 教師採取適當教材與教法，用以促進雙方的互動。
- (3) 學習結果促成受教者行為(包括心智)的改變。

2. 構成教學活動的因素可分靜態和動態兩類：

- (1) 動態：教學者與學習者，即教師與學生。
- (2) 靜態：目標、課程、方法、環境。

(四) 教學的規準 (2~4 為皮德思 Peters 提出/5~7 為 Hirst 提出)

1. 效率性：指教學活動達到教學目標快慢或效果。(教學設計)
2. 認知性：探求事實和真理的認知。(教學內容)教地理非風水
3. 價值性：對個人生活或社會具有價值，具有向上向善(教學結果)
4. 自願性：用啟發方式而不是強迫或揠苗助長。(教學方法)
5. 目的性：指任何教學活動是有計畫與有目的的活動並達到預期學習成果)。
6. 釋明性：透過各種教材及教法，讓學生瞭解老師明確教學意圖，釋明性愈高教學效果愈佳。(如：實驗、觀察、分析、解釋、批判、證明等)引導學生作最有效的學習。即應具備清晰的「傳道、授業、解惑」的功能。
7. 覺知性：師生能共同覺察

(五) 與其他相關的活動

1. 施教：與教學情境有關，為一種過程。一切施教可稱教學，但一切教學不可稱施教。
2. 訓練：訓練的焦點在技能的發展，其前提在方法而不在內容。
3. 灌輸：教師專斷獨裁，將教師的體驗、信念、教條或不確定領域等傳輸給學生。
4. 制約：表現智慧的成分較少。

(六) Shulman 的教師知識

1. 學科內容知識：各學科內容的知識。
2. 一般教學知識：各學科均適用的教學原則與策略，如教學原理、教心、班經、教師管理等。
3. 課程知識：教師對教材及課程安排的理解與掌握，也就是教師具有設計、組織與銜接課程的基本知識。
4. 學科教學知識：融合學科與教學法的知識，將自己任教學科知識加以轉化，形成教學思維與行動，發展出教學方法與策略。
5. 學習者特性的知識：指教師對學習者發展層次已有的知識與概念之瞭解情形。
6. 教育情境知識：對教室、小組運作、學區、教育環境之瞭解。
7. 對教育目的價值及其哲學及歷史背景的知識

三、重要教學理論

| 教學理論 | 代表 | 說明 |
|----------------|-----------|--|
| 操作制約學習理論 | Skinner | 教學的定義：教師藉著刻意安排的學習情境，透過各種增強策略，塑造出預期的行為。 教學原則：積極反應原則、小單位原則、即時增強原則、個別進度原則。 在教學技術的應用：代幣、行為改變技術。 在教學方法的應用：編序教學、電腦輔導教學、個人化系統教學、凱勒計畫、精熟學習。 |
| 發現學習 | Bruner | 教學的定義：教師設法安排有利於發現各種結構的情境，讓學生主動去發現知識結構。 強調學生主動學習的可能性。 教學情境的結構性必須符應學生的認知發展表徵。 認知發展階段論：動作表徵、影像表徵、符號表徵。 |
| 意義學習 | Ausbel | 闡釋型教學，有意義學習產生於先備知識(前導組織)基礎上，即學生的能力與經驗。 影響：接受式學習、講解式學習，但非被動式學習，學生仍是主動求知。 學生能有意義連結新、舊基模，獲取新的學習歷程。 目的為直接解決學校教學問題；同時涉及學習、教學、課程。 |
| 訊息處理學習理論 | Biehler | 教導學生應用不同的學習策略，例如：串結法、SQ4R、字鉤法等來促進學習效果。 建立知識分類的心理學基礎。 |
| 認知發展理論 | Piaget | 認為學生可以積極主動地學習，建構本身的意義價值體系。 依據學生的思維方式進行教學。 |
| 社會認知發展理論 | Vygotsky | 社會文化是影響學生認知發展的重要因素。 需利用可能發展區來產生教學最佳效果，並適時輔導學生。 |
| 後 Piaget 認知發展論 | Donaldson | 強調社會文化與情境經驗脈絡在兒童認知發展中的重要性。 使用內在(個人認知結構)及外在(社會文化情境)的文化約束來幫助學生學習。 |
| 社會/互動學習論 | Bandura | 身教重於言教。 影響：教學演示、觀摩教學與示範教學。 |
| 學習階層論 | Gagne | 兼具統合性與處方性的教學目標分類。 每一學科都包括五類教學目標：心智技能、認知策略、語文知識、動作技能、態度。 |
| 情境認知學習理論 | Lave | 主張豐富學習資源與多元學習策略的重要性。 強調學習發生於真實的社會文化情境中。 |
| 人本心理學習理論 | Maslow | 培養學生健全人格，獲得適性發展。 影響：開放教室、合作學習、當事人中心治療法。 |
| 合作學習理論 | Slavin | 1. 團體探究法 2. 共同學習法 3. 拼圖法 4. 合作整合閱讀與寫作法 5. 小組輔助個別化學習法 6. 學生小組成就趨方法 STAD 7. 小組遊戲競賽法 |
| 創造思考教學理論 | Torrance | 1. 創造力具有流暢性、變通性、獨創性與精緻性之特徵。 |

四、重要教學原則

| 運用時間 | 教學原則 | 說明 |
|------|-------------------|--|
| 教學前 | 準備原則 | 1. 要使學生的學習心理，對於所預期發生的反應有相當的準備，然後教師再進行教學。 2. 教師在教學前的準備，如教室布置、教具準備等。 3. 學生的準備包含動機、驅力、成熟度等。 |
| | 類化原則 | 任何新的學習，必須建立在學生舊的經驗基礎之上。 |
| 教學中 | 自動原則 | 1. 教師應當指導學生在具體而實際的生活活動中，積極自主地學習經驗。 2. 有效的學習是學生自主的學習，而非被動消極的學習。 3. 孔子：「不憤不啟，不悱不發，舉一隅不以三隅反，則不復也。」 |
| | 興趣原則 | 1. 有效的教學，教師必須不斷地激發學生的學習興趣，興趣越濃厚，越能夠集中注意，努力學習。 2. 孔子：「知之者不如好之者，好之者不如樂之者。」 |
| | 個別適應原則 | 1. 學生在性格上有種種的區別，存在著個別差異的事實，教學上要做到個別適應，首先要認識學生，發現「個別差異」，然後方可以「因材施教」。 2. 孟子：「以先知覺後知，以先覺覺後覺，以中養不中，以才養不才。」 |
| | 社會化原則 (共同參與原則) | 教育最終的目的是要使學生成為社會人，那麼教學的情境就要社會化，以便學生在教學情境中，學習過社會生活。 |
| 教學後 | 熟練原則 | 1. 教學時，教師必須指導學生作澈底的學習、真正的學習，以求澈底地達成教學目的。 2. Thorndike 的練習律。 |
| | 同時學習原則 | 1. 美國教育家克伯屈所倡導的，主張學習不是單獨的，而是複雜的整體活動。學生在同一時間內所能學到的事物有三項： (1)主學習：教學時所要達到的行為目標。 如：鴉片戰爭→瞭解其發生之原因、經過、結果。 (2)副學習：與主學習有關的概念。 如：鴉片戰爭→瞭解中國與英國之地理關係，及吸食鴉片有害健康之知識。 附(輔)學習：進行學習時所培養的情意態度。 如：鴉片戰爭→激起學生之愛國情操、發憤圖強。 |

教學設計

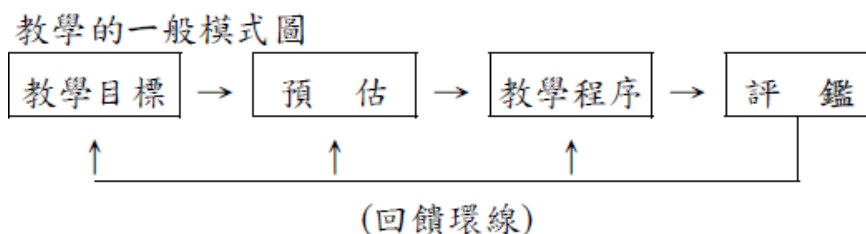
一、一般教學模式 General Model of Instruction, GMI (基本教學歷程)

1. 教學設計過程模式四個基本要素

- (1) 分析教學對象
- (2) 訂定教學目標
- (3) 選用教學方法
- (4) 實施教學評量

2. 美國吉勒在《教學目標與評量》中提出「教學基本模式」介紹給教師一個指針，用以決定：

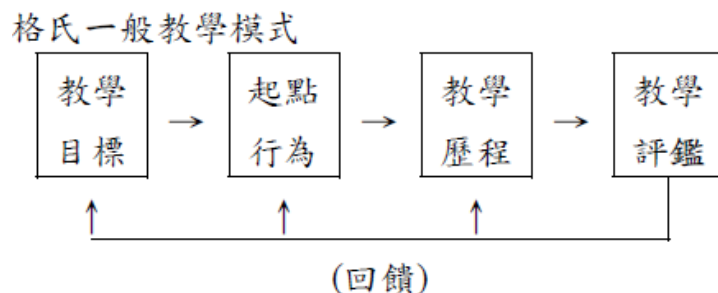
- (1) 他要學生學習什麼？
- (2) 他要採用那些教學方法？
- (3) 如何確定學生是否學到所要學的東西？
- (4) 教學一般模式主要在協助教師選擇其教材和教法。



3. 格拉塞 Glaser 在所著的《心理學與教學技巧》中，也提出一般教學模式

如下： 分析教學目標 診斷起點行為 設計教學活動 進行教學評量

(回饋環線)



二、其他相關概念

1. 補救性教學：通常是在教學前，先提供學生適當的學習策略和知識概念。加強基本學科，即聽、說、讀、寫、算的訓練，較適合於已落後一大段的學生。
2. 補償性教學：適用在教學實施中，採取適性策略，來解決學生學習障礙與問題。即功能性課程，它特別強調學習的內容必須以日常生活所須具備的技能相結合。它主張以生活領域結合學科內涵來作為規劃課程的主軸。

三、教學設計其他模式

(一) 線性模式 ASSURE 模式

1. 提倡人：1982 美國印第安那大學教授韓內克、莫藍達與普渡大學教授羅素三
2. 針對教師在教學上有效使用媒體而作的系統計畫，以實際課堂教學應用為主，故其分析、實施、評鑑等規模均較小。

| | | |
|---|-------------------------------|----------|
| A | Analyze learners | 分析學習者 |
| S | State objective | 陳述學習目標 |
| S | Select media and materials | 選擇媒體與教材 |
| U | Utilize media and materials | 使用媒體與教材 |
| R | Require learner participation | 要求學習者的參與 |
| E | Evaluation | 評量及修正 |

(二) Dick and Carey 系統化教學設計

1. 提倡者：狄克 Dick 與凱瑞 Carey 於 1978 年提出
2. 廣泛應用於工商企業界。Dick and Carey 認為教學活動的設計可經由系統的觀點區分為十個項目，來促進學習的產生。
3. 分別是：(1)界定教學目標、(2)進行教學分析、(3)檢查起點行為、(4)確定學習者特性與環境、(5)撰寫行為目標、(6)發展評量工具、(7)發展教學策略、(8)發展及選擇教材、(9)設計並進行教學過程評鑑、修正教學、(10)進行總結性評鑑。

(三) 建構觀的教學模式 R2D2

(Recursive and Reflective Design and Development，循理的和反省的設計和發展模式)

1. 提倡人：1995 年，J. Willis 提出
2. R2D2 的三項基本特徵：
 - (1) 界定焦點 define(未提教學目標)：注重創造一參與性的團隊。
 - (2) 設計與發展焦點 design and development
 - (3) 散播焦點 dissemination：最後教材產品包裝、散播和採用等。

(四) ARCS 模式

1. 提出者：Keller 於 1984 年提出了 ARCS 動機設計模式
2. 檢討當代系統化教學模式之後，將心理學有關動機理論的研究結果與教學設計模式整合起來，將之區分為四個要素，目的在於幫助課程設計或改進教學。
3. ARCS 指的是 Attention(注意)、Relevance(相關)、Confidence(信心)、Satisfaction(滿足)四個要素，強調引起學習者的動機必須配合此四要素的運用，才能達到激勵學生學習的作用。 口訣：滿心關注

| | |
|----------------------|--|
| Attention 引起注意 | 吸引學生的興趣和刺激學生的好奇心。 教學策略：提供變化性、激發求知需求、擅用詢問技巧 |
| Relevance 切身相關 | 滿足學生個人的需求和目標，使他產生積極學習態度。 教學策略：聯結熟悉事物、學習目標為主、配合學生特性 |
| Confidence 建立信心 | 幫助學生建立起能成功的信心，相信自己有掌握完成的能力。 教學策略：明定成功的標準及期待、提供自我掌控的機會、提供成功的機會 |
| Satisfaction 感到滿足 | 學生能因著成就而得到內在和外在的鼓勵和報償。 教學策略：提供一顯身手的機會、圖公回饋與報償、維持公平性與對等轉移 |

教學方法

一、教師本位教學法

(一) 講述教學法/講演法/演講法

1. 是一種以書面或口頭形式，讓學習者主動閱讀書面資料，並傾聽教師講解的教學。
2. 屬於注入式的教學，偏向教師單向的活動，教學過程容易淪為呆板、單調、缺乏生動活潑的精神，同時不易引起學習者的共鳴，學習者的學習動機較低落。
3. 適用情境：較適合用來教導系統知識，適用於大班教學。
4. 教學程序：揭示綱要→詳述內容→綜述要點。
5. 優點：過程簡單方便、節省時間、評鑑能力的培養、適用於大班級教學。
6. 缺點：單向學習，養成被動的學習態度、不易激發學習動機，以致學生不易集中注意。

(二) 直接教學法

1. 創立人：Rosenshine 所創，是一種獨立的教學方法。
2. 教師直接將教學目標清楚陳述，採教師中心策略，以解釋、舉例和練習回饋的形式來進行教學，教師是所有資訊的提供者，有時也被視為和講述法是同義詞。
3. 這種形式必須是多元呈現的式態，包括師生提問、回應、練習和學生錯誤的訂正等互動，並非只是語言的解釋。經過嚴密設計的直接教學，可以使困難的學習經驗變得簡單。
4. 優點：(1)對於需要教師給予明確結構與繼續的指導回饋的低能力學習者特別有用。
(2)教師能控制教學的進程與時機。
5. 缺點：(1)能成功地學習技巧，但不一定能成功地運用技巧解決問題。
如：學生可能精熟加減乘除的算法，但不一定能正確運作於解決數學問題
(2)研究證實僅能有效地提升學生的考試分數，但無法明確地影響學生的態度、創造力或社會發展。

二、偏向認知領域的教學法

(一) 觀察法(直觀教學法)

1. 提倡者：斯斐塔洛齊
2. 用實事實物來教學，如用實物、標本、模型、圖畫、電影、電視幻燈及參觀、旅行等方法，使學生由感官知覺獲得正確的知識。
3. 功用：可使學生獲得正確的知識 & 容易引起學生興趣 & 可增加學生記憶。
4. 限制：觀察法無法單獨使用，必須配合講解說明和問答討論。有許多抽象觀念無法觀察。

(二) 探究教學法/問思教學法 Inquiry Method

1. 代表學者：Suchman 蘇克曼
2. 強調探尋與解決問題的過程：教師布置問題式教學情境，以引起學生學習動機，由學生主動去探尋問題，並尋求解決問題的過程。
3. 是一種以學生為中心的教學法：強調求知是一個過程而非結果，學生並非只是知識的接收者，更應該是主動的探究者。
4. 教學步驟：(1)引起動機、(2)歸納原理原則、(3)證明及應用問題解決策略、(4)價值澄清與實踐。
5. 利用循序漸進的問題技巧，設計周密的教學歷程，以培養學生明確的認知概念、客觀的處事態度、獨立的思考能力與正確的價值觀念。

(三) 啟發式教學法

1. 以學生的學習經驗為基礎，由教師提出各種問題，使學生們運用思想以分析、批評、推理、判斷、歸納、統合、解決問題，期能觸類旁通，舉一反三。
2. 孔子、蘇格拉底(產婆法)為代表，教學時喜用詰問法，在師生對話中，以談話、討論、和辯論的方式，尋求真理和概念的正確意義。
3. 德國教育學家赫爾巴特首次正式提出。
4. 赫爾巴特的教學法基礎是心理狀態說。其四段教學的步驟：
 - (1) 明瞭：由教師提示教材，使學生領會、明瞭所學的事實。
 - (2) 聯合：使學生將所提示的事實，與從前所知的事實相聯合，造成新觀念，係以赫氏的類化學說為根據的。
 - (3) 系統：使學生瞭解新舊事實之間的關係以後，能歸納得一個原則或概念。
 - (4) 方法：使學生將所得的原則，應用於新的問題、事實上。
5. 威勒的弟子萊因將五段的名稱加以修改，成為現在所稱五段教學法。
 - (1) 預備：由教師將擬教學的教材充分準備，於上課時喚起學生的動機。
 - (2) 提示：教師依計畫有邏輯性地向學生講解，或提供學生們觀察。
 - (3) 比較：使用問答、討論的方式，將教材前後貫穿、比較，以尋找彼此間關係。
 - (4) 總括：教師將他所講述的教材加以歸納、分析、比較的結果，綜合而成結論或原則。
 - (5) 應用：提供作業，使學生將所獲得的知識與技能，應用到各種事實上

(四) 討論教學法/小組討論法/團體討論法 Discussion Method

1. 教師或學生共同就一主題進行探討，尋求共同的答案或能為團體成員接受的意見。
2. 三種常被國內外教師採用的討論小組法
 - (1) 菲力普 66 法/六六討論法：
 - ① 此法適合於不熟習小組討論的班級在新嘗試時採用。學習者在事前不需做太多討論前的準備，也不必具備熟練的團體討論技巧。
 - ② 持色：是六人和六分鐘的原則，即班級的各小組均由六人組成，在小組形成後立即在一分鐘內選出各小組的組長和助理，然後教師在一分鐘內說明討論的主旨和問題範圍，接著各小組必須在六分鐘獲得討論的結果。
 - ③ 教師在此種小組討論的任務包括決定討論主題、安排小組成員、宣佈開始討論、從旁觀察或給予回饋等。
 - (2) 討論會：
 - ① 教學目標：提供不同的思考向度，以協助學生解決爭議性問題。
 - ② 人數：二人或三人深入研究主題做報告，15 人討論。
 - ③ 討論歷程：(1)事先選定討論議題。(2)每人討論前先閱讀、看影片或聽演講以瞭解討論議題。(3)主持人引言。(4)報告人深入說明主題。(6)小組成員自由回應意見。(6)評量討論。
 - (3) 導生(小老師)討論小組：

教學目標：讓學生自己指出所遭遇困難：提供回饋或技術以增進學習鼓勵學生指出問題並嘗試解答。人數：不超過五人。

(五) 發問教學法

1. 合宜的發問行為被認為是教師應具備的基本能力，亦能提高學生學習效果。

2. 問題類型

(1) 開放型：開放型的問題沒有固定和限制性的答案。

(2) 閉鎖型：答案有所限制，而且通常只有一個標準答案。

(3) 認知記憶型：記憶性的問題通常只要求被問者依據所知的事實。

(4) 聚斂型：通常要求被問者依據一定的方向進行思考，大都只有一個或少許的答案是正確的。

(5) 擴散型：屬於開放性且沒有固定答案的思考性問題。答案具創造性及批判性。

(6) 評鑑型：要求被問者根據自己的價值觀或標準來回答問題。

3. 教師提問原則

(1) 學生程度

(2) 問題的類型宜多元化

(3) 提問後應給予學生適切的思考時間

(4) 避免急著要他們即時回答或過早評價答案

(5) 鼓勵及接納學生提出不同答案或意見

(6) 提問內容宜由淺入深，漸進地提升思考層次

(7) 鼓勵學生發現問題及找出問題的關鍵

(8) 引導學生探討未完整的答案。

✓ 教師提問技巧

1. 提示：聯繫已有知識或相關理論。

2. 選擇：提供選擇，縮窄範圍。

3. 轉問：(1)在某位學生發問後，教師不直接回答該學生，而是轉問其他學生，以使更多學生參與討論，使學習重心在學生身上。

4. 拆細問題：將統領全篇的總問題分解為幾個小問題，各小問題或本身不直接牽連，但分別與大問題相扣和，通過多層設問，核心問題便不攻而破。

5. 追問：據學生的回答，追問其中要點。

6. 反問：據學生的回答，利用矛盾，指出疏漏，使其反思自己的答案。

7. 轉引：運用一個具有多種答案的問題，加以探討的技巧。

8. 迅速提示：迅速提示技巧是用於誘導學生逐步接近正確答案的一種技巧。

9. 深入探究：在協助被問者，能對問題答案做更深入詳細的探討。

✓ 口頭深入探究

1. 延伸：要求學生多說一點

2. 釐清：要求學生解釋得更清楚一點

3. 證明：要求學生說出反對的理由和證據

4. 再發問：當某生提出某個問題的答案，鼓勵全班思考，並再問另一個學生要求將其前述答案予以延伸、釐清或證明。

(六) 問題教學法

1. 倡導者：杜威

2. 發展源自於杜威強調人類解決問題必須循著一定的步驟：

(1)問題的發生；(2)確定問題的性質；(3)提出可能的解決或假設：

(4)選擇較合理的假設；(5)驗證假設的正確性等程序。又分演繹法和歸納法。

3. 採用有系統的步驟，指導學生解決問題，藉以增進學生的知識與技能，啟發學生的思想，培養問題解決策略，此為改進以書本教材為學習中心的教學法。

4. 問題教學法並非將教材內容改成問題形式的問答法，而是以生活情境中的問題為中心，教師指導學生應用科學方法以解決各種學習、生活等問題的教學法。

三、 偏向情意領域的教學法

(一) 欣賞教學法

1. 欣賞教學的種類有三(欣賞教學可分為對真、善、美三種價值的欣賞)：

- (1) 第一類是「藝術的欣賞」，這是對於音樂、美術、文學等作品，以及自然風景的欣賞。
- (2) 第二類是「道德的欣賞」，對於人、事、物所表現的道德品格或社會品格的欣賞。
- (3) 第三類是「理智的欣賞」，這是對於真理、科學上的發明發現或優美作品的欣賞。

(二) 角色扮演教學

角色扮演是透過教師的適當引導，讓學生在設計的情境中，真實體驗人、事、物，以培養高度洞察力。角色扮演教學的實施，重視讓學習者親自體會各種角色和情境，可增進學習者認識自己及他人感情的能力，有助於價值觀的澄清與建立，適合「情意」目標的學習。

(三) 反省性教學

1. 主要源自於杜威Dewey 的「反省性行為」reflection action，和熊恩 Schon 的「在行動中反省」(reflection in action) 等觀念。
2. 教師必須隨時處在「改變」當中，透過反省的行動，持續個人的專業學習，並且不斷融合理論與經驗，才能精確的掌握有效教學的方法。

(四) 價值澄清法

1. 倡導者：由雷斯Rath、哈明和西蒙等三人
2. 主要是透過「選擇、珍視、行動」的過程，教導學生一些審慎思考的技巧，幫助學生和鼓勵學生對自己的生活和觀念，加以思考和判斷，然後由此澄清，進而作自由、明智的選擇。
 - (1) **選擇**：自由選擇→ 從各種不同的選項中選擇→ 就每一選項的後果作過明智的考慮後進行選擇。
 - (2) **珍視/讚賞**：重視並喜愛自己的選擇→ 願意公開肯定自己的選擇。
 - (3) **表現/行動**：依據自己選擇採取行動→ 重複實行，進而成為一種生活形態
3. 協助學生珍惜和施行自己選擇的價值，而非試圖教給學生一些「對」或「錯」的價值，所以，教學所強調的是價值獲得的過程，而非價值的內容。
4. 價值澄清法教學過程：
 - (1) **瞭解期**：在於使學生瞭解所要學習或使用的相關概念。可以應用圖片、統計圖表、卡通、詩或畫等引導或協助其瞭解，並鼓勵學生提出自己所瞭解的情形與看法。
 - (2) **關聯期**：指將瞭解期學過的相關概念，與正在學習的主題關聯起來，再進一步澄清二者的關係。教師要利用價值澄清活動當作學習單元的一部份，引起學生的注意，又兼顧到第三期的準備。
 - (3) **評價期**：即是表達出對於情境、政策、事件等價值的接納或偏好等。
 - (4) **反省期**：指由學生反省個人所經驗過的價值或感情，並公開表露與評量前面各期中他的喜好和情緒。
5. 批評：價值澄清教學法較屬於情意領域的教學，係以人本主義心理為理論基礎，但採直觀推理欠缺實徵基礎，且視個人價值為可公評而非個人隱私較受批評。

四、 偏向技能領域的教學法

(一) 練習教學法

1. 練習教學法係以不斷反覆的練習，使學生對技能、經驗或特定內容的學習達到正確及純熟的反應或結果的一種教學方法。
2. 練習教學法的過程，大致可以分為五個步驟，分別說明如後：
 - (1) 引起動機：運用各種生動活潑的方式，引起學生學習的動機。
 - (2) 教師示範：因學科不同，可有實物示範、範本示範、教動作示範等方法。
 - (3) 學生模仿：教師示範之後，學生開始模仿學習正確的動作、知識或技能。
 - (4) 反覆練習：學生必須集中注意，把握要點，從回饋中逐漸校正錯誤，加強正確的部分，以達習慣穩定、動作熟練、知識牢固。
 - (5) 評量結果：對學生的練習表現進行測試也可說是成績考查。

(二) 發表教學法

在各科教學活動中，教師鼓勵學生用語言、文字、動作、圖形、美術、工藝、戲劇或音樂等方式，適時呈現自己的知識、技能、思想和感情。

(三) 設計教學法

1. 起源：Richards；提倡者：美國教育家克伯屈 Kilpatrick
2. 一種由學生所設計的實作學習方法，以一個大設計項目為中心，或以一系列設計項目為一教學單元，從事教學活動的過程。例如寫信、聽故事、解題，均可成為學生的設計項目，設計的項目應以學生的興趣與需要為基礎。
3. 強調學習應與實際的生活經驗相結合：是由學生以個人或小組的形式，在實際生活中，設立問題的情境與欲達成的目的，以及達成目的的實際活動，並確實執行，最後完成評量的一種教學法。
4. 設計教學法的原則：(1)統覺類化、(2)歸納與演繹聯合運用、(3)自動化
5. 設計教學的步驟
 - (1) 決定目的：由學生自己決定。一個合適的目的，應指符合學習目標，具有教育價值，適合學生能力，能在適當時間完成的目的。
 - (2) 擬訂計畫：依照設計類別的差異，需要詳細的思考其進行的步驟、材料的搜集、工作的分配和時間的管理支配等。教師則視學生的能力經驗，適時提供指導協助或批評建議。
 - (3) 實際執行：學生根據目的和計畫，進行實際的學習活動。教師要用暗示的方法，指導能力差的學生如何實行，督促分心的學生認真工作，鼓勵學生克服困難，提供學生以必要的協助，但不代替學生工作。
 - (4) 評鑑結果：最後階段，教師應視設計的種類和性質，指導學生作自我評鑑、同儕相互評鑑或師生共同評鑑。學生可以養成自我批評的能力和習慣。
6. 缺點：
 - (1) 不易獲得系統的知識，不能顧及教材的倫理組織，故適用於小學中低年級，而不適用於高年級；適用於中學的技能學科，不適用於其他學科。
 - (2) 易遺漏重要教材，而使其無法依照教材之次序教學。
 - (3) 設計教學往往浪費時間於不重要的活動上。(如蒐集材料)
 - (4) 師資難求、效果不彰。理想高遠，不易落實。

五、個別化取向的教學法

(一) 編序教學法/循序自學法/計畫學習法

1. 提出者：Skinner
2. 將教材由易而難分析成一連串的細目，學生回答了一個問題之後，自己即刻可以核對正誤，這樣依照自我的進度與能力，循序漸進地學習。
3. 編輯教材的程序，可依循下列途徑。
(1) 界定範圍 (2) 蒐集資料 (3) 設計題目 (4) 編輯題目 (5) 設計增強。
4. 優點
 - (1) 易於診斷學習困難：編序教學連續漸進，一有困難，便立即發現。
 - (2) 提高學習效果：立即回饋的教學，自然會提高學習的興趣和效果。
 - (3) 補救班級教學的缺點：編序教學是一種個別化的教學，能適應學生不同的學習能力
5. 缺點
 - (1) 不易普遍推行：只可用於分析和診斷個別學生的學習困難，不能用於普遍的教學。
 - (2) 課程編製困難：教材的編製工作絕非一般教師所能勝任。

(二) 精熟教學法

1. 1968 年由美國芝加哥大學教授布魯姆 Bloom 提出完整的概念
2. 如果教學品質上能力求改進，讓學生擁有充分的時間，則學習的效果就會提高。
3. 學生的學習成就，受到可變(起點行為與親子關係)以及不可變因素(社經地位與智力)之間交互作用決定。
4. 精熟程度：80~90%
5. 教學程序：可粗分成幾個重要的步驟：
 - (1) 精熟學習法的引導：在實施之前，教師需要作學生及家長方面的引導工作。
 - (2) 精熟教學：在實施過程中，同時考慮課程與教法的问题。通常包括下列活動：
提示>參與>增強與獎賞>回饋與校正
 - (3) 進行形成性測驗：教師在教完一個單元的精熟學習課程之後，須透過形成性測驗檢視學生的學習進步情形。
 - (4) 引發學習動機：教師可以透過「學習成功」的條件，對學生的讚美，引發學生強烈的學習動機。
 - (5) 校正及充實活動的安排：已經達到精熟程度的學生，安排各種充實活動以加深加廣學習內容；未達精熟的學生，改用其他不同的教學技巧或策略，以學生可以理解的方式進行學習活動。

(三) 個人化系統教學 PSI / 凱勒教學法

1. 提倡者：哥倫比亞大學的心理學教授凱勒 Keller
2. 強調學習者在學習過程中的主導權和自主權，學習者在面對學習時可以依據自身的學習條件，選擇受教的機會和時間，同時決定接受評量的時刻。
3. 精熟程度：90% or 100%
4. 七種基本要素，分述如下：
 - (1) 熟練標準：事先訂定熟練標準，凱勒本人對於每一單元的熟練度要求百分之百的標準，後來許多的應用者所修訂的標準大約為百分之九十的熟練度。
 - (2) 學生自我控速：允許學生依其性向、能力、時間等因素決定學習的進度。
 - (3) 單元考試和成績評量：每一單元都有形成性評量」還有期末的總結性評量。
 - (4) 立即回饋：學生在評量後，立即可知其成績表現，有助於日後的學習。
 - (5) 助理制度：可由班上學習進度較快的學生擔任助理。
 - (6) 學習材料：學習材料須由教師作精心的組織分析，才能作為學生的學習資源。
 - (7) 講述和展示：旨在激發學生的學習動機及興趣，學生可自由選擇參加。

(四) 個別處方教學 Individually Prescribed Instruction, IPI

1. 提倡者：1964 美國匹茲堡大學學習研究發展中心於年發展出來的教學方案。
2. 個別處方教學的實施包含六個主要步驟，說明如下：
 - (1) 安置性評量：於學期開始前瞭解學生的起點行為，決定學生應該學習的單元和進度。
 - (2) 教學前評量：有助於瞭解每一個單元教學前，具備那些先備知識？
 - (3) 提供學習處方：確定學習目標後，擬定各種學習處方，進行教學活動。
 - (4) 實施習作測驗：瞭解學生的學習是否已經達到教學目標的精熟程度(85%)。
 - (5) 實施後測：以瞭解學生是否真正達到教學目標，確定是否學會該單元的內容。
 - (6) 決策：教師在實施各項測驗後，如果學生都通過測驗的話，即能進行下一單元的學習。

(五) 社會化教學法

1. 利用團體活動，使學生學習共同需要的教材；學生可以共同討論、互相提供意見以解決共同選定的問題，或是從事一共同活動，互助合作以達成目標，其在養成團體生活的習慣及互助合作的精神。
2. 類型：
 - (1) 討論式：確定中心問題，學生作主席，全班同學互相討論，教師為輔導角色；學生共同提出討論的問題，共同蒐集材料，共同討論、整理。
 - (2) 團體活動式：指導學生組織成人社會中的各種團體(學會、議會)，由學生推舉領袖來領導進行，教師在旁指導，以培養學生合作之精神和對團隊責任心。

(六) 自學輔導法

1. 指學生在教師的輔導下，自行學習教師所指定之作業的一種教學方法。
2. 教學程序：一般說來，自學輔導法的步驟有四：
 - (1) 引起動機：在自學前，教師需先靈活運用各種方式，引起學生自學的動機與興趣。
 - (2) 指定作業：教師應依學生的個別差異，指示學習的範圍、重點及分量。
 - (3) 指導自學：教師從旁指導學生自己去學習，教師在旁巡視輔導助解決疑難問題。
 - (4) 評量成績：學生自學完成後，將作業或報告繳交教師批改；教師評量後，再分發給學生訂正，必要時教師再實施補救教學，以補學生自學的不足。
3. 文納特卡計畫：1915 年是美國教育家華須本博士所創。
 - (1) 文納特卡計畫的實施，依課程內容分成自學輔導法與團體活動方式：
 - ① 自學輔導法(適應學生的個性和特質)：教學步驟通常分成確定課程目標、編輯提供學習的教材、準備診斷測驗、指定作業讓學生完成自學(即學生在教師的指導下自行學習)、評量成績等。
 - ② 團體活動(使學生接受團體生活的訓練)：團體活動的設計通常是由學生自行處理，自己依據學習上的需要作設計，教師處於指導的地位，讓學生處理學習上的一切問題，自行承擔學習的成敗。
4. 道爾敦計畫：海倫·派克赫斯特於 1920 年在美國麻州道爾敦中學所實施。
 - (1) 將學校課程畫分成「學術性課程」和「職業性課程」。
 - (2) 道爾敦計畫特色在於以自學輔導的方法，按照個人的能力進行學習活動。
 - (3) 功用：養成自學能力；培養自動的興趣；適應個別差異；較經濟有效。
 - (4) 限制：
 - ① 注重書本的知識，並不是讓學生從實際活動中去求得知識和解決問題。
 - ② 適用於高年級，因為中年級以下兒童能力薄弱，無法自學。
 - ③ 適用於部分學科，如國文、社會等，不適用如美術、音樂等科目
 - ④ 學習的材料(功課)仍由教師指定，學生的學習動機是外鑠的(想得分數或是避免師長責罰)，非出於自動自發。

六、合作取向的教學法

(一) 協同教學法

1. 特徵：

- (1) 由二個或更多的教師、助理人員組合成一個教學團。
- (2) 教師在同樣學生群組的共同學習當中具有緊密的協同關係。
- (3) 學生的分配、時間的分配、空間配置及如何分組都是呈現多元多樣的。

2. 基本理論：謀求教師間個別差異之適應。

3. 實施條件：要成功地實施必須注意到資源、人員、行政等三要素的相互配合。

(二) 合作學習教學法

1. 主要特色為：

- (1) 教師：只是旁觀者和指導者的角色，其任務在引導學生主動去學習、參與。
- (2) 學生：應主動學習並且相互輔導，在團隊精神中一起學習成長。

2. 教學原理：

- (1) **異質分組**：依照學生的學習能力、性別、種族反社經背景等分組。
- (2) **積極互賴**：指學生能知覺到自己與小組同學榮辱與共、休戚相關。
- (3) **面對面的助長式互動**：教師指導學生如何有效地互相幫助，共同學習。
- (4) **資源與資訊**：如何相互鼓勵達成目標等，組內學生可以相互助長彼此學習的成功。
- (5) **評鑑個人學習績效**：每個學生對小組的表現都有責任，都可能有貢獻。
- (6) **小組酬賞**：在既定時間內，任小組只要能達成所設定的標準，都能獲得相同的酬賞。
- (7) **人際技巧**：人際技巧和小團體技巧是合作學習的兩個要素。
- (8) **團體歷程**：分析小組目標達成程度，決定何者宜繼續存在，何者宜調整活動。

3. 教學步驟：合作學習教學法的教學過程，可分為教師教學前的準備、教學的實施、學習評鑑與表揚、團體歷程和教學反省等四部分。

4. 優點：重視團體學習氣氛；增進社會互動關係；減少惡性競爭。

5. 缺點

- (1) 阻礙個人的發展：合作學習雖能達到團體學習的成效，但對於個人的發展有負面影響。如，對於學習反應較快學生，必須遷就其他成員的學習表現。
- (2) 容易形成小團體：教學以小組為單位，容易讓學生形成小團體。
- (3) 時間上的負擔重：合作教學的實施，在教學前的準備、教學中的運作、教學後的反省思考方面，需要教師不斷地花時間才能完成。

6. 合作教學的類型：主要包括

- (1) 學生小組成就區分法 STAD；(2) 小組遊戲比賽法 TGT；
- (3) 拼圖法 Jigsaw；(4) 拼圖法第二代 Jigsaw II；(5) 團體探究法 G-I；
- (6) 小組協助個別教學法 TAI；(7) 協同合作法 Co-op；
- (8) 合作統整閱讀寫作法 CIRC；(9) 共同學習法 LT 等。

| | |
|----------------------|--|
| 學生小組成就區分法 STAD | <ul style="list-style-type: none"> ✓採小考或測驗來取代競賽分數 ✓教學階段→小組學習階段→小組報告和師生討論階段→小考測驗階段→小組表揚 ✓學生四至五人進行異質性分組，進行學習活動以組為主，透過團體合作才能共同完成學習目標。 ✓學生小組成就區分法所進行的是個別測驗，而不是遊戲。 ✓每位學生要獨立完成自己的測驗，作為個人成績以及納入組別成績，以獎勵有進步的小組。 ✓學生學習的表現和自己過去的學習表現相互比較，個人進步的情形作為小組計分的依據。 |
| 小組遊戲競賽法 TGT | <ul style="list-style-type: none"> ✓最適合作為教授有單一正確答案且有明確定義的教學目標。 ✓將全班分為有高度異質性的、每組有 3-6 個成員的學習小團體，同一組的小組成員共同學習教師所發的工作單。在透過工作單的學習活動完成後，舉行小組之間成就測驗的競賽，大約每星期一次。 ✓在小組練習之後，有學業遊戲競賽。採能力分級法；各組同程度的成員互為比賽對手。 ✓TGT 的教學策略與 STAD 主要的差異是以學藝競賽代替考試。 |
| 小組加速學習教學法 TAI | <ul style="list-style-type: none"> ✓結合了合作學習與個別化教學。 ✓是教師根據安置性測驗的結果，指導學生學習適合自己自己程度的個別化數學教材，但仍依自己的程度與速率學習。因為同一小組的學生能相互檢查彼此所學習的作業與測驗，教師有更多時間去指導個別學生的學習。 |
| 拼圖法 jigsaw method | <ul style="list-style-type: none"> ✓先將全班分為每組有 5-6 個成員的學習團體，教師將學生分成相同數目的小組 ✓各組負責同一部分教材的成員，先成立「專家組」共同研究負責的子題，以達到精熟程度。 ✓這一位「專家」負責將精熟的內容教給同組的其他同學，並準備單元學習後的全部教材評量。 ✓拼圖教學法的運用由學生形成學習上的共同體，經由同儕學習的關係，完成預定的學習目標。 |
| 拼圖法第二代 jigsaw II | <ul style="list-style-type: none"> ✓拼圖法第二代適用於社會、文學或較具概念性的學科領域 ✓集合專家組別進行教學 ✓教師教學並發下研究專題：給予研究專題題目，研究專題包括學習主題和一些問題，每隊題目都相同，但是每隊當中的每個人所拿到的研究專題均不相同。 ✓到專家小組討論：每組分配到相同主題的學生，一起討論教材內容。當大家已經熟知瞭解自己的主題時，必須將討論結果加以整理記錄，以便回原小組做報告。 ✓回原小組報告：回到原來組別向同組同學報告專門主題討論的內容，進行小組報告時，每個學生都應扮演好老師及好聽眾兩種角色。報告者有責任教導小組其他同學熟悉自己的主題、確知理解程度、並且協助組別成員來學習內容，以準備考試。 ✓學習評鑑：發給每位學生一份測驗題，由學生獨立完成小考試題以瞭解學生學習狀況，分出程度等級和計算組別成績 ✓學習表揚：拼圖法 II 的表揚方式可參考評分系統，將學生考試得分，計算其轉換進步分數及小組的總分，以進行個別及小組表揚。 |
| 團體探究法 | <ul style="list-style-type: none"> ✓將全班分組，每組可包括 2-6 個成員，以小組合作進行調查和討論等主要活動，特別注重從成員資料蒐集、團體討論解釋資料，及融匯個人的智慧等學習行為中促進教學成效。 ✓每個小組在教師指定範圍內選擇其學習內容，學習完成後由教師及成員評量各小組的學習結果。 |
| 合作統整閱讀寫作法 CIR | <ul style="list-style-type: none"> ✓結合同質教學小組和異質的工作小組，以統整學生讀、寫、說三方面的能力。 ✓依照學生能力，將學生分成 2~3 組的閱讀組（同質小組）再從各閱讀組中抽出 2~3 人，組成另一異質團體的配對組，活動簡介如下： <ol style="list-style-type: none"> 1. 追蹤探索：讓學生在閱讀組中，對問題進行探索，藉此教導學生如何進行閱讀。 2. 朗讀：目的在提供學生大聲朗讀的機會，讀者可以從聽者處得到回饋。 3. 閱讀理解技巧：以合作小組方式幫助學生學習更廣泛的閱讀技巧。 4. 寫作練習：目標在於設計、實施和評鑑寫作的過程。 |

七、概念與思考取向的教學法

(一) 概念獲得教學法

目的在使學生獲得知識的概念，著重的是事實、概念、定理及一些次序性的資料及理論的學習，其優點在於避免教學時教材的重複，以及知識片斷之缺點。

(二) 概念改變教學法：

鼓勵學生用他自己的語言去解釋概念，而不是用教科書作者的語言去回答概念

(三) 概念構圖教學法：由美國教育學者諾巴與高丈提出

1. 基於 Ausubel 的同化理論：

- (1) 學習材料需具有意義
- (2) 學習者具先備知識
- (3) 學習者表示學習動機

2. 概念構圖：將材料或一篇文章的重要概念抽出，重新以新的「核心概念」為主題，由學習者將前述抽出的概念在此核心概念下重新組織起來。

3. 是種增進學生後設認知能力的有效教學法，也是評鑑學生理解能力學習最合適方法。

(四)創造思考教學

1. 教師根據創造力發展的原理，在教學過程中採取各種教學方法或策略，以啟發或增進學生創造力、想像力為目標的一種歷程。就實際的運作而言，創造性教學不宜視為某種特定的教學方法，而宜與其他方法交互運用。

2. 創造是一種歷程，瓦拉斯 Wallas 提出創造思考有四個階段：

(1)準備期→(2)醞釀期→(3)豁朗期→(4)驗證期。

3. 教學法：腦力激盪、檢核表技術、屬性列舉法、局部改變法、棋盤法...(教心 p68)

(1) 腦力激盪法：由奧斯邦 Osborn 倡用，這是在團體工作時，一種集思廣益合力解決問題的方法，以八人為小組，使用時有四個原則：

- ① 確定問題後，鼓勵成員盡量提出意見。
- ② 每個意見均加以記錄，意見越多越好。
- ③ 意見沒發表完之前，先不批評(和諧、尊重、不批評)
- ④ 持所有意見發表後，再從中修改、擴充，而後眾議公決，選擇最佳意見

(五) ATDE 思考創造教學模式

1. 又稱愛的模式，師生應尊重別人、接納自己，重視提供自由、民主、安全、和諧的環境與氣氛，強調學生的知識及經驗基礎，提供擴散思考的機會，讓學生充分發揮潛能。

2. 創造思考非無中生有，而是推陳出新。四要素：

- (1) 問 asking：教師設計或安排問題的情境，提供創造思考的問題。強調聚斂性問題和擴散性問題，提供學生創意思考與問題解決的機會。
- (2) 想 thinking：教師提出問題後，應鼓勵學生自由聯想、擴散思考，並給予思考的時間，以尋求創意。
- (3) 做 doing：利用各種活動方式，讓學生從做中學、邊想邊做，從實際活動中尋找問題解決的方法而能付諸行動。
- (4) 評 evaluation：此階段強調師生相互的回饋與尊重，師生共同擬定評估標準、共同評鑑，選取最適的相互欣賞與尊重使創意思考萌芽進入實用階段。

(六) 情境教學

1. 提倡者：Collins、Brown、Newman
2. 為了讓學生直接在真實情境下或是擬真實的情境下學習。
3. 認知學徒制：將傳統學徒制應用到學校學科的教學
 - (1) 以自然真實情境認知的方式(對問題情境加以定義，依不同場合採用特定知識，將環境納入系統中)，透過專家協助生手將分為幾個次目標，教導特定任務的經驗法則，使生手透過觀察、主動學習，建立自己的解題步驟、知識學習過程。
 - (2) 在學習的過程中，教師應給予學徒適當的協助，待學生完全精熟後，教師應減少支持的次數，其最終目的在養成學生獨自完成學習的能力。
 - (3) 經驗法則：
 - ① 示範：透過專家講解後，學生能自行建立解題程序的概念。
 - ② 鷹架
 - ③ 指導：觀察並暗示學生，使學生能有水準的表現。
 - ④ 闡明：經由專家的指導，使學生瞭解某一領域的知識，並將內隱知識外顯化。
 - ⑤ 詢問、監控
 - ⑥ 反省：能夠比較自己與專家解題的程序有何差異，瞭解差異之所在。
 - ⑦ 探究：經過反省程序後，學生能獨立解題。
4. 錨式情境教學 anchored instruction
 - (1) 指教師將教學的重點定錨/定位 anchor 於一個鉅觀情境，引導學生藉著情境中的各種資料去發覺問題、形成問題、解決問題，藉此讓學習者將數學或其他學科解題技巧，應用到實際生活的問題當中。它的理論架構和建構主義者的理論以及強調在有意義情境下進行產出性 generative 學習的觀點，彼此是一致的。
 - (2) 學生在研究問題時，需扮演一個真實的角色，以整合他們的知識，研究資訊時需要去解開問題，和發展解決的方法。舉例來說，學生扮演飛行員的角色以學習有關航空學的知識，諸如重力，氣流，天氣概念，和基本的飛行動力學。

(七) 批判思考教學法

1. 批判思考：指對問題能蒐集證據，並正確而合理地反省、分析與評價，據以引導出實踐行動的能力。
2. 七項有助於提昇學生批判思考能力的教師教學行為：
 - (1) 教師的發問：教師適切的發問足以引起學生的學習動機、激發學習興趣、加強發表能力、提高思考層次。
 - (2) 討論、多向溝通和鼓勵學生發問：批判思考的教學中，教師常提供討論的機會，透過師生間的互相發問和討論，更能激發學生深入地思考。
 - (3) 合作學習：比個別學習更能促使學生使用高層次的推理，提昇學生批判思考能力。
 - (4) 教師的反應：教師可透過回饋來維持並擴展學生的思考，例如：提供思考的線索、暗示學生探求更合理的答案、接納學生的意見。
 - (5) 教室內的候答時間：候合時間太短常不利於學生的思考，若教師的候答時間較長（如三至五秒或更長），則學生此較會用心思考，所表達的概念也較完整。
 - (6) 教室內的座埭安排：為使批判思考教學能順利進行，教室內的座位安排應有益於學生的互動，盡量讓學生能面對面看到對方。
 - (7) 教師的教學和行為的示範：教師本身的教學若能表達清楚、教學程序有計畫且系統分明，能幫助學生熟悉教材外，也可促進學生的思考。

八、其他教學法

(一) 單元教學 Unit teaching / 赫爾巴特四段教學法之改良法

1. 倡者：美國默理生Morrison
2. 重視學生思想啟發，一種歸納思考教學的過程，故可為解決問題的教學方法。
3. 提倡熟練原則，與 Bloom 精熟學習性質相似。
4. 有以下五個步驟：
 - (1) 試探：上課前進行前測，以瞭解學生程度，引起學習動機。
 - (2) 提示：以作業提示單提示教材，使學生瞭解此單元之學習目的、綱要、參考資料。經提示後舉行提示測驗，依結果分組，已瞭解者自學。
 - (3) 組織：教師指導學生把自學的所得組織成一系統，列成綱要、構成結論，以訓練學生組織和解決問題之能力。
 - (4) 複講：學生將學習結果提出口頭報告，由其他學生發問、補充，以加深印象。

(二) 微型教學法 micro-teaching

在教學的過程中，有專人到教室觀察實習教師的教學，透過錄影帶的拍攝方式，回饋指出課堂中教學上應加強改善之處，然後，針對錯誤的動作來加以修正，反覆練習直到正確為止。也是實習教師作自我修正的功夫，例如：板書字體的大小、音量的控制、上課站姿或位置等。

(三) 塔巴 Taba 教學策略

- 塔巴教學策略強調學習者是一個動態、活潑角色的探索模式教學，其兒童是獨特的角色。
- 塔巴模式依據杜威與皮亞傑的理論以及認知發展理論而強調以下四個基礎策略：
 1. 概念的發展：教師教導兒童分辨每一個概念的特性，將概念的屬性進行分類，標明其概念，並將他分類到廣泛的或其他概念情境中。
 2. 資料的解釋：兒童就概念及資料的因果推論，下結論與概化資料來詮釋資料，使用列表收集與理解。
 3. 通則的應用：指導兒童將所歸納的通則應用到新的情境。
 4. 衝突的解決：所得的相關感覺、情緒、態度與價值觀的過程。

(四) 交互/相互教學法

1. 交互教學法係根據 Vygotsky 的認知發展理論設計
2. 教學程序
 - (1) 摘要：在閱讀歷程中進行自我回顧、刪除瑣碎多餘的材料，選擇標題做為齊要的鷹架，摘述重要、高層的概念。
 - (2) 提出問題：此為自我測驗的方法，能使學生確認自己是否了解文章意義，集中注意力於重要訊息，統整文章概念。
 - (3) 澄清：是一種理解間控的策略，在指導學生確認文章中任何難以理解的部分，採取適當的調適措施，以獲得文章意義的明確了解。澄清的策略通常透過師生互動或團體共同討論以解決疑慮或模糊的概念。
 - (4) 預測：教師指導學生將課文中先前所學的段落內容，組織成可遵循的脈絡，結合學生先備知識，進行下一個段落的預測工作。
3. 教師角色：促進者，以合作學習的方式實施交互教學可以促進積極的學習，並鼓勵學生擔當各種不同的責任。
4. 優點：對於增進閱讀理解有極大的成效，可以培養兒童後設認知的學習策略。

(五) 差異化教學

差異化教學與個別化教學雖都重視學生個別差異和需求，但前者是在班級教學過程中，可視學生實際需求彈性調整教學內容、進度和評量方式；個別化教學則是由學生自定研究、自訂學習進度、自我學習負責，教師給予個別輔導。所以差異化教學要比個別化教學更廣。

(六) 統整主題教學

- 提倡人：柯華利 Susan Kovalik
- 是三個領域合而為一的產物：學生如何學習，教學策略，以及課程發展。
 1. 第一個領域，教學因素，以哈特 Hart 所提出的五種與人腦能相容的作為依據：(1)信任、(2)有意義的內容、(3)選擇、(4)充足的時間、(5)資源豐富的學習環境。
 2. 第二個領域：教學策略的運用，採用了諸如合作學習，身體動作，直接教學，以及視覺化教學等不同的教學策略。促進高層次思考的問答技巧。
 3. 第三個領域：課程發展，圍繞在六個教學的步驟之上。
 - (1) 教師建構全年的「主題」，並且分成若干每月份的主題與分題。
 - (2) 教師根據主題發展教學的要點，整理成直接教學的形式進行教學。
 - (3) Comprehensive 融匯貫通、Correct 正確、Complete 完整，為評鑑學生的規準

(七) 文化回應教學：

指教室內的教學能夠參照族群文化的結構，在課程和教學上考量學生的文化背景、學習型態、溝通方式，以學生的母文化作為學習的橋樑，協助文化差異學生能夠有更公平的機會去追求卓越的表現。

(八) 6E 的品格教育方法

1. **典範學習 Example**：鼓勵教師或家長等學生生活親近之人物成為學生學習典範，發揮潛移默化之效果。
2. **啟發思辨 Explanation**：品德教育不能八股、教條，或只要求背誦規則，而要對話與思辨。可鼓勵各級學校對為什麼要有品德、品德的核心價值與其生活中實踐之行為準則進行討論、澄清與思辨。
3. **勸勉激勵 Exhortation**：鼓勵各級學校透過影片、故事、體驗教學活動及生活教育等，常常勸勉激勵師生實踐品德核心價值。
4. **環境形塑 Environment**：鼓勵各級學校透過校長及行政團隊發揮典範領導，建立具品德核心價值之校園景觀、制度及倫理文化。
5. **體驗反思 Experience**：鼓勵各級學校推動服務學習課程及社區服務，實踐品德核心價值。
6. **正向期許 Expectation**：鼓勵各級學校透過獎勵與表揚，協助學生自己設定合理、優質的品德目標，並能自我激勵，不斷追求成長。

(九) 品格教育運動，李可納 Lickona 提出 5R：讀-寫-算-尊重-負責

(十) 反省性教學

- 以下是激發教師進行教學反省的五種方法：
 1. 省思札記：可以每日或每週為單位，用來記錄和反省自己的教學經驗。
 2. 案例法：教育實務工作情境為素材，協助教育人員分析教育問題。
 3. 自傳法：以個人的生活史為素材，協助教師及實習教師探究教師專業學習。
 4. 檔案評量法：就是有目的地蒐集個人學習的努力。
 5. 行動研究：教學反省需以客觀的、描述的和具洞察力的資料做基礎。

班級經營

1. 順教育學生：有良好的學前教育，入學後學習行為上能順應學校的一切規定。
2. 缺教育學生：缺少學前教育，入學後對學校規定、要求有適應上的困難。
3. 逆教育學生：未接受學前教育，且養成反教育(反秩序不合群等)。
4. 能力編班的不同方式：
 - (1) 同質能力編班：指學校依學生某種能力測驗結果(通常是學科能力測驗)，將能力相當的學生編成同一班級，此乃和常態編班為相對概念，基於教育機會均等，同質能力編班有貼標籤的負面作用，至今多採常態編班。
 - (2) 班級間能力分班：同質編班，即能力分班。
 - (3) 班級間能力分組：異質編班，學科能力分組、主科按學習能力分組，其他科能保持原班級教學的形式，符合有教無類和因材施教的原則。
 - (4) 再分組：學生能力分組後，學生可跨年級上課，減輕教師負擔。

一、 班級經營

- (一) 意義：班級是一個複雜的小社會，也是學校最基層的小團體。為了使班級裡的人、事、物得以順利推展和互動，由師生共同建構班級生活，一起規畫適當的措施，以完成班級各項級務與教學活動，達成教育目標與班級目標。
- (二) 班級經營的內容：
 1. 班級行政經營：即班級事務(認識學生、座次安排、班規訂立、校令傳達…)。
 2. 課程與教學經營：課程與教學活動設計、教學內容選擇、教學方法運用、學習評量。
 3. 班級的常規管理：即班級管理及禮貌、整潔、學習的規定。
 4. 學生偏差行為的因應：學生來自不同社經地位與文化背景，需同理融匯學生次文化。
 5. 班級環境經營：包括心理環境及物理環境。
 - (1) 心理環境：指班級教室氣氛或班級學習環境，是一種無形的心理環境。由學生相互間、師生間、學生與課程教學、學習活動、班級組織等構成。
 - (2) 物理環境：班級教室或可供教學活動進行的場所，及教學設施(教室配備、地點、外觀)。
 6. 班級的人際經營：良好師生關係、良好班級氣氛、促進親師合作。
- (三) 班級管理：可分為預防性、支持性和矯正性三個層面。
 1. 預防性管理：旨在使學生保持良好的學習行為，防止違規行為的出現。如改進教學、訂定班規、安排環境、多與家長聯繫、教師期望。
 2. 支持性管理：當學生有違規行為徵兆時，適時用技巧將學生導入正軌。如分組秩序競賽、調整座位、用走動和停駐等。
 3. 矯正性管理：若這行為在將現或乍現時，未能用支持性技巧以消弭，已經趨於明顯，甚至一再出現時，就必須用方法予以矯正。如可行方法包括：說理、增強、示範、消弱、懲罰。
- (四) Doylex 的生態系統
 1. 班級知識 classroom knowledge：可以提供我們一個架構，讓我們瞭解班級系統如何運作以及課程如何在班級環境中呈現，並且提供我們以創造出植基於學校環境的實務。
 2. 班級團體是由在其中的「學生」和「環境」交互作用而產生的一個「生態系統」。這種系統下具有六種特徵，是老師必須每天面對的課題和挑戰：
 - (1) 範圍的廣泛性：指教室內的事件與工作種類繁多，必須設法滿足不同兒童的需求

與興趣；例如學習的計畫、記錄、材料都需準備、各種問題必須隨時處理等。

- (2) 同時性：指在教室內許多事情同時發生，老師在指導個別活動時仍需注意其他臨時事件的發生、提供協助、規範活動的進行、處理干擾和掌握時間進度等。
- (3) 立即性：指教室事件的快速發展，面對幼兒的問題老師必須立刻做決定、提供協助、處理困難。所面對問題之迅速複雜，常使老師在行動前很少有機會停下來思考。
- (4) 無法預測性：教室事件的發生往往在意料之外，分心干擾的事件層出不窮，有些問題是合併發生，無法用單一的方式去處理分析。
- (5) 公眾性：教室是公眾場所，老師所為在兒童面前一覽無餘，如果老師對兒童有不當處置或判斷錯誤，則他們學到了老師的做法和身教，不當行為將會繼續擴張。
- (6) 歷史性：指班級在長期共存中累積某些行事的慣例和經驗，可做為進行活動的基礎和依據，同時一個班級也受其他各種因素影響，任何活動計劃都應將這班級裡廣泛的歷史性因素列入考慮。

(五) 生態文化教育理論

1. 代表人物：包華士 Bowers
2. 教育目的，是創立一個自然環境與文化和平共處之生態空間。
3. 學校之教育，乃為初次社會化 primary socialization 之歷程，提供學生以生態為本之教育，重視環境教育，了解及省思文化知識。
4. 教室就是一個生態園，而教師則是看守此一生態園的管理員。
5. 教師利用語言的隱喻，將知識傳達給學生。
6. 重視身教與潛在課程的功能，並反省現代教育科技的使用。
7. 強調教育應包含三個重要指標命題：
 - (1) 以未來為導向的教育、
 - (2) 教育是一個文化再造過程
 - (3) 所有的教育都是環境教育

(六) 教室領導技巧在班級經營的應用

1. 情感表達的技巧：代表教師較能吸引學生注意，成為學生注意的焦點，進而藉情感表達技巧感染學生、影響學生，藉著鼓勵或讚美的言詞，使學生學習更賣力，使疲憊不堪的學生能重振精神。
2. 敏銳洞察的技巧：代表教師較能付出徹底的注意力，是一位絕佳的聽眾，能完全投入，對學生無比的關切，能體察解讀學生的情緒，激勵學生向上努力的動機。
3. 情緒控制的技巧：深具領導技巧的教師應擁有這種能力，即使感到生氣、傷心或憂慮，仍能控制內在情緒的教師，總能以平和及鼓舞學生的神情面對困境。
4. 口語溝通的技巧：代表教師的聲調溫和平易，即便面對眾多學生演說也能侃侃而談，清楚扼要，切入重點，總是用簡單的話陳述簡單的道理，引發學生入神傾聽。
人際關係的技巧：代表教師他對於人際規則的認知深刻，易於察覺日常生活中人際往來的微妙互動關係，善於觀察且樂意傾聽，並懂得在不同的場合表現出適當的行為，從觀察學生在舉手投足中所透露的訊息，敏銳地解析人際的現象。
5. 角色轉換的技巧：代表教師他擅長在生活中扮演不定角色，以適應不同狀況，並隨時能調整自己的行為，以符合當時情境的需求。擁有良好角色轉換技巧的教師，能在各種不定的教室情境場合應對得體，並能表現出自信的風采。

二、 班級教學

(一) Parsons，班級教學功能有三項：社會化功能、選擇的功能、照顧(保護)的功能。

(二) 班級教學的策略

1. 掌握教學時間的效用：Lillibridge & Klukken 所提供教師效能訓練，以之試用於教室：
 - (1) 擴散時間的問題：集中注意力學習的時間(約 20 分鐘)後，老師應變換教學方或暫停等。
 - (2) 個人時間的需求：學生接受學習壓力太過，以其他手段(如白日夢、幻想)獲得個人時間。
 - (3) 最佳時間的應用：學生學習得不到滿足，使一對一(如問問題)出現。
2. 掌握教學空間的功能：高樂所提創造改變環境(空間利用)的思考途徑作參考：
 - (1) 強化教學空間：例使用視聽器材，增益知覺效能；角色扮演，使學習與生活經驗結合。
 - (2) 弱化教學空間：過多刺激反使學生分散注意力。例減弱教學光線，讓視覺提高注意力。
 - (3) 限制活動空間：例指定活動的專用區域，或設備制定使用限制與方法。
 - (4) 擴大空間的利用：例戶外教學、合併教室、變化座位、小老師教學。
 - (5) 簡化環境：
 - A. 設備及放置材料的高度，應顧及學生高度，使其取用與收拾方便。
 - B. 資料應張貼在學生易見之處，便於學生閱讀。
 - C. 公約或規則簡明扼要，易收實踐之效。
 - D. 所布置的各種物品貼上顏色標籤，以便識別，並引起視覺的明顯度。
 - (6) 環境的制度化：例借閱圖書、使用公物規則、整潔責任區等建立制度。

(四) 教室管理：在教學時師生互動的活動中，教師對學生學習行為的一切處理方式。消極面為避免學生違規行為發生；積極面則是培養學生遵守團體的規範。

教室管理問題類型有：

| | | |
|---|-----------|--------------------------|
| 1 | 屬於學生的問題 | 問題的存在再直接對學生造成不良的影響。如生理因素 |
| 2 | 屬於教師的問題 | 問題直接對教師本人或其教學產生不利的影響。 |
| 3 | 學生教師共有的問題 | 包含上述兩者狀況，或影響全班秩序。 |

三、 班級氣氛

(一) 意義：成員間的相互影響，久而久之，自然形成一種獨特的氣氛，影響著每一個成員的思想、觀念和行為模式，這種班級中各個成員的共同心理特質或傾向，就稱為「班級氣氛」。

(二) 教師的領導行為區分為三大類：

1. 權威型領導：一切策略、計畫、活動步驟、工作分配與考核等過程都由領導者決定。
這樣的班級通常表現冷漠、無精打采，雖然效率高，當教師離去時，效率卻低。
2. 民主型領導：一切決策由團體開會決議，共同討論研究團體發生的問題。在這樣的班級中，攻擊、敵視等學生不良行為將會減至最少，士氣最高，即使教師離開，表現仍不變。
3. 放任型領導：領導者不管部屬，任由部屬自行決定，領導者常不參與活動或自行離去。
在教室情境中，放任型的教師通常對學生沒有要求，上課時往往聽任學生自由行動，不指導學生如何處理班級事務。此種班級，士氣與工作效率都最差。

(三) 增進班級氣氛的策略

1. 建立正確的教師價值觀：
 - (1) 加強人文陶冶等通識教育的內容。
 - (2) 選擇具有教育愛及教育專業的教師，樹立優良教師的典範及正確的價值觀。
 - (3) 建立正確的教師期望及靈活性的教學方式。
2. 教師採折衷式領導：採用折衷式的領導，避免絕對權威所造成的師生衝突與絕對放任所造成的散漫、師生疏離等弊端。折衷式領導是一種真正民主的領導方式，具有下列特質：
 - (1) 教學或面對問題時，要以學生為中心。
 - (2) 強調人性化的教育方式：真心與學生相處，接納學生的缺憾，不要輕言放棄任何一位學生。
 - (3) 老師居於「顧問」的地位，讓學生共同參與、共同決策、培養團體合作精神。
 - (4) 學習民主的過程中，師生雙方均可「教學相長」，老師可以接受學生的批評和建議，學生也由參與中激發自己更多的靈感。
3. 人性化教育目標的強化：
 - (1) 強調以兒童為本位的教育目標。
 - (2) 重視人格教育。
 - (3) 改善行為目標的教學。
4. 給予學生適度的期望：
 - (1) 信任學生：相信學生具有發展自己潛能的能力，允許他們有機會選擇自己的學習方式。
 - (2) 尊重學生：尊重學生的人格、情感和意見，不隨便批評學生，使學生感受到威脅。
 - (3) 瞭解學生：深入瞭解學生的內心，並設身處地站在學生的立場，了解學生學習的過程。
5. 正式課程與潛在課程並重：
 - (1) 加強情意教育。
 - (2) 改善學校環境。
 - (3) 減少認知課程的灌輸，以及人格、動作技能教學目標的達成。
6. 生動活潑的教學方式：
 - (1) 問題討論法可以使學生察覺問題的存在並能培養解決問題的能力。
 - (2) 設計活動課程，使孩子能從遊戲中學習。
 - (3) 採質、量並重的研究方法，多方面了解學生的學習狀況。
7. 班級領導的原則與策略：
 - (1) 教師應採取民主的領導方式，了解並尊重學生合理的要求。
 - (2) 教師應善用專業權威，以贏得學生的信服。
 - (3) 教師應熟悉輔導技巧，協助學生身心發展。

四、教師與親師溝通

1. 教師權威：

- (1) 傳統文化權威：指受傳統文化與職業聲望影響所享有的權威。
- (2) 法定權威：指來自職位所賦予的權威。成員所服從的不是個人或地位，而是服從規範此地位之法規。
- (3) 專業權威：指一種建立於專業理論之上，並有明確目的的權威。來源可歸於下列三種
 - ① 法定的權威：教師依相關法規來教育學生，來評定學生學習成績，其職責受到法律保障與限制。
 - ② 學術的權威：教師是文化的傳承者，有其學術地位與尊嚴。
 - ③ 道德的權威：教師以身教、德行啟迪學生，具有道德的感化力量。
- (4) 人格認同權威：來自教師的人格特質所形成的和師生情感互動的權威，背後會存在著一種強大的信任和服從力量。

2. 親師溝通原則

- (1) 均等原則：親師會議時，教師溝通的對象是全體出席的家長；平時，亦應主動將學生在校學習情形、行為表現通知學生父母，而非只是學生發生不當行為時才與父母溝通。
- (2) 民主原則：具備民主精神，以雙向溝通為基礎，容忍、接納父母的看法。
- (3) 正向原則：應以正向、積極的方式表達及描述學生的行為或學習表現。
- (4) 互補原則：描述學生的行為問題或不當行為時，應將學生其他優異或好的一面呈現出來。
- (5) 多元原則：因時、因地、因人、因境而異，以多元方法進行溝通。
- (6) 主動原則：教師主動精神代表對學生的關心與教學的投入；應隨時主動利用家庭聯絡簿、電話等方式與家長溝通。
- (7) 時效原則：在積極方面為促發學生發展潛能；消極方面為「預防問題惡化」。
- (8) 權變原則：考慮學生家長工作特性與家庭因素，彈性調整溝通時段、內容、語詞。

五、教師效能

(一) 優秀的教師何以能夠成功的教學：

1. 教學知識的組織和運用：在教學中能夠融合課程的知識，將新的學科內容知識與先前的知識結合，而使學生的學習更具意義。
2. 在教法的運用：將教材能融合教學目標和學科知識，並有效的呈現，教學很清楚、正確，有很多的舉例及示範，與教學內容緊密關聯。注意學生的反應和需求，亦即能變通教學計畫以因應學生不同的學習步調。
3. 教室管理：在教室管理，能夠知覺到教學中一些有意義的訊息，例如臉部表現、行動、行為和聲音等，因而具有快速判斷或解釋事件的能力，就能妥善因應或解決問題。

(三) 有效的教學策略：

1. 教學前的思考與決定

- (1) 良好的教學計畫：教學計畫是教師教學前的安排和設計，是導向未來教學行動的歷程。
- (2) 掌握學習者的特質：在教學前須瞭解學習者的能力、興趣、需求、學習的舊經驗。
- (3) 精湛的教師知識：在面對學科時，不僅瞭解其性質與內涵，同時也清楚地知道要呈現學科的那些內容，如何將「形式課程」轉化為「實質課程」。
- (4) 有效的班級經營：班級經營的內涵，如班級環境經營、課程與教學經營、學生偏差行為的因應、常規管理、班級氣氛、訊息的處理等都能妥善處理並因應。

2. 教學反省評鑑決定

- (1) 能反省思考自己的教學活動：包括教學的效果、概念的表達。教師的教學反省思考是以更開放的心靈，負責任與專業性投入的態度，對診斷任何信念與實踐的先前基礎與後果，作主動、恆常與慎思熟慮地思考與決定。
- (2) 追蹤學習者的理解情形並提出適時的回饋：教學成果在於學習者是否理解教師預期傳達的內容及課程。除了透過反省思考評鑑教學活動之外，懂得透過各種途徑追蹤學習者的理解情形，並提供各種有效且適時的回饋。
- (3) 有效掌握學生行為與教學行為的線索：在學生學習後能統整各層面的線索，運用各種不同的知識以形成有效的決定，掌握有助於瞭解學習者的特性與反省的學生行為，作為未來課程設計的調整與因應。

(五) 教師效能訓練 teacher effectiveness training：

1. 創立者：高敦 Gordon。名著《教師效能訓練 Teacher Effectiveness Training, T.E.T. 》是把效能訓練技能應用到學校教師上，結果功效卓著，大受歡迎，其訓練教材被採用為全美各級學校在職進修訓練的藍本。
2. 基本理念：
 - (1) 以學生為中心的教育理念：教師效能訓練模式引用 Rogers 的「當事人為中心治療法」的理念，認為學生本身具有自我成長的潛能，只要教師能給予關懷、接納與支持的環境，學生就會自發地發展成長。
 - (2) 和諧氣氛下的師生良性溝通：學生的不當行為，須在教師建立的和諧氣氛下，學生能夠表達內心感受及問題所在，教師從旁協助，由學生自己去解決問題，學生受到教師真誠的感動，就會改過向善。
 - (3) 反對使用賞罰：高敦認為兒童若長期生活在懲罰的威脅或獎賞的制約中，其中人格發展將會受到阻礙，而停留在嬰兒期中，永遠不能長大，因其少有機會去為個人的行為負責任。
 - (4) 釐清問題的歸屬：當問題產生時，若教師無法認清此問題屬於哪一方，則往往會妨礙師生間良好的溝通。有關班級經營問題要釐清是教師的問題或是學生的問題。
3. 在班級經營的應用：
 - (1) 學生問題的處理：有些學生常因本身的心理或生理問題所困擾，造成上課無法專心，這是屬於「學生問題」，教師則要從旁協助，使學生能自己解決問題：
 - ① 避免使用「指導式的語言」directive statements 在師生溝通過程時，教師若使用「指導式的語言」，將會成為師生溝通的絆腳石。
 - ② 使用「聆聽」技能—幫助學生解決問題，除了去除溝通障礙外，接著就是要運用聆聽技能。
 - (2) 教師問題的處理：高敦建議採用「我訊息」I-Message 策略。有三部分：
 - ✓教師對學生不當行為，做不帶責備的描述。
 - ✓陳述該行為所造成的具體後果。
 - ✓教師表示自己對該行為的感受。
 - (3) 衝突解決：當發生師生衝突問題時，建議使用「無人輸」，亦即為「雙贏」，其策略如下：
 - ✓確認問題：利用「積極聆聽」技巧及「我訊息」，去澄清問題癥結。
 - ✓想出可能解決的辦法：師生腦力激盪，對可能解決問題的方案盡量提出，對任何方案都不加以評價。
 - ✓評估解決的辦法：對於各解決方法深加評估其可行性。
 - ✓選擇最佳辦法：根據其可行性選出最佳方案。
 - ✓實施選定的方法：規劃實施方法後，付之實施。
 - ✓實施後的評估：解決方法實施後，應定期作結果的評估，若成效令人不滿意，則需回復先前的步驟找出原因；如仍無起色，則需用其他的解決方案，重複第三個步驟。

六、 班級經營理論

(一) 行為改變/矯正技術

1. 源自 B. F. Skinner 的著作，並經現代學者修訂完成。
2. 行為改變技術最先是指應用行為原理或是學習理論的一種心理治療法。
3. 利用增強、懲罰、消弱、類化等方式，有效地改變人類的行為。
4. 因此常被運用在兒童心理衛生中心、特殊學校、感化院、精神醫院及一般學校中的教室管理上，對於特殊學生一些問題行為及積極行為的建立亦有相當的成效。
5. 具體作法：鼓勵學生遵守班規，且立即回應，處置公平。根據學生能力，訂定讚許標準，有效運用讚許。根據違規程度予以適度懲罰。

(二) 果斷訓練模式

1. 提倡者：L. Canter 李·肯特& M. Canter
2. 觀點：班級經營仰賴教師的能力和果斷的意願，不允許學生破壞，以致影響教學的過程。
3. 果斷紀律的應用
 - (1) 獎賞與懲罰：教師必須沒有偏見地執行獎懲。
 - (2) 紀律的階層：應告知學生實施獎懲的次序。
 - (3) 適當的後果：以學生心理發展層次的差異訂定處分。
 - (4) 師生的權利：清楚界定教室規則和對學生的期望。
 - (5) 學生表現破壞行為時，教師採取之作法，依序為：登載名字，放學後留校，轉送學校當局處理，請家長來校處理。目的在使學生瞭解與相信規章及其限制

(三) 和諧溝通理論 harmonious communication

1. 提倡者：Gintto 基諾特
2. 教師應採取對事不對人的態度，應該對其行為給予訓誡，而不是因為人犯錯而斥責。
教師應該避免對學生作評價式的稱讚，而應針對其特定的行為或表現，給予鑑賞式的稱讚。

(四) 溝通分析/人際處理分析模式

1. 代表的人物：Berne 柏恩 & Harris
2. 基本假定：
 - (1) 行為的學習是在與他人互動的情況之中建立的。在生活中我們大部份的經驗都記錄於下意識之中。藉行為設計控制接近自動化係來自父母自我形象
 - (2) 自我中心與充實，來自兒童的自我形象。
 - (3) 經由學習在兒童自我形象和父母自我形象中的成人自我形象，能讓兒童學習更有責任感，在日常生活中選擇自動化的行為。
3. 腳本分析理論：分析人們強迫性演出的特殊生活戲劇。一個人腳本的形成過程是由經驗→認定→心理地位→行為腳本之強化，最後形成下列四種生活態度：
 - (1) 我不好—你好（投入地位）這種人和別人比較時常認為自己不行，由於這種心理地位的關係，他們常有退縮、沮喪的感覺。嚴重的情況可能引起自殺。
 - (2) 我不好—你不好（徒勞地位）這種人對生活失去興趣，行為顛倒，不切實際。嚴重的話會導致自殺或他殺（殺人）
 - (3) 我好—你不好（投射地位）這是懷疑和獨斷的態度。長期被父母虐待、侮辱的孩子通常會轉向這種態度。
 - (4) 我好—你好（健康地位）這是心理健康者的心態，也是我們努力的目標。他能建設性地解決生活中的問題，並接受每個人的特殊性。他對己對人都有自信心。

(五) 正向的班級經營理論

1. 提倡者：Jones 瓊斯，臨床心理學家
2. 主要概念：教師在教室中一般處理學生干擾行為，損失 50%的教學時間。
3. 班級經營基本技巧
 - (1) 有效的班級結構：包括規範、程序、以及物理環境的安排。
 - (2) 有效的肢體語言：維持平和並運用肢體語言來訂定規範。
 - ① 眼神接觸：教師應將目光投注在破壞性的學生身上→傳達出教師知道並能掌握整個教室情境的訊息，更能進一步預防學生的不良行為。
 - ② 身體接近：可以走近有不良行為傾向的學生，或是將其調到較靠近教師的座位。
 - ③ 身體姿勢：經由教師音調的高低、聲音的大小、站立或走動的樣子等傳達給學生。
 - ④ 面部表情：例如輕輕搖頭能使不良行為在蔓延前被制止；皺眉頭明白表示不贊同。
 - ⑤ 手勢：例如伸出手掌表示「停止」，把手指放在唇上表示「安靜」。
 - (3) 責任訓練：目的是培養學生對他們本身的學習行為負責。
 - (4) 支持系統：指一套負面反映的組織以壓制嚴重的破壞行為，並為紀律的管理提供負面的制裁。

(六) 團體動力模式

1. 提倡者：雷多與瓦騰伯格 Redl & Wattenberg
2. 團體動力 源自於團體成員間互動所產生的力量，由於欲些動力的存在，團體的運作才得以開始並持續下去，而團體動力研究正是在解釋團體內各種行為的變化現象及相互影響。團體動力會影響個別團體成員及整體團體的行為，所以透徹地理解團體動力將有助於工作者有效地面對個各類型的團體。
3. 在班級經營的應用上：
 - (1) 教師應該瞭解教室裡的團體生活，了解各種角色，並蒐集重要的各類資訊。
 - ① 領袖：班上學生意見或活動的帶頭者。
 - ② 小丑：班上習於取悅別的人。。
 - ③ 烈士：指有人利用受罰的機會，建立其在班上的英雄地位。
 - ④ 教唆者：指有些鼓動風潮、製造麻煩，但卻巧妙的隱身幕後作藏鏡人。
 - (2) 教師適當地使用團體動力或團體制約，以維持班級風氣。

(七) 康尼模式

以「漣漪效應」同時處理「掌握全局」「進度管理」「團體焦點」「避免厭煩」的原則和程序，做為控制並促進學生行為的一種手段，進行其有效地班級經營，來教導他們的學生在教室裡的有效學習活動。

(八) 理性結果模式

1. 提倡者：Dreikurs
2. 目的：探討教師如何有效地使用邏輯的順序，有效地解釋學生之行為背後的動機，提供處理學生問題行為的資訊，塑造良好班級氣氛，促進學生的學習效果。
3. 目標導向—分析錯誤目標，立場清楚明確

(九) 深思型紀律理論

1. 提倡者：葛塞柯 Forrest Gathercoal
2. 深思型紀律理論
 - (1) 教師的角色和責任
 - ① 教師應創造一個民主式的學校環境與發展民主式的班級。
 - ② 教師有責任創造一個平等的學習環境，使每個學生都有成功的機會。
 - ③ 教師應使用深入思考的方式來處理學生的行為，而非只靠獎懲。

3. 深入思考對學生的處分方式

(1) 兩個重要面向

- ① 處分方式和違規行為必須要符合比例原則。
- ② 處分方式必須不違背學生和學校的需要和權益。

(2) 謹慎提問：讓學生了解，教師的出發點是為了學生的最佳權益，因此是詢問而非斥責。

(3) 形成對學生的處分方式：當學生違反規定時，教師必須考量到

- ① 應該做些什麼？如賠償和道歉。
- ② 應該學到些什麼？將重點放在如何改變學生未來的目標和態度。

(4) 個別不同的處分方式

- ① 應考量學生的個別差異，因此不當行為的處分方式，應該要因人而異。
- ② 要注意的是，老師必須了解問題的本質，以解釋之所以要有個別差異的理由。

4. 班會

(1) 透過班會，可幫助學生解決人際衝突，並學習解決衝突技巧。

(2) 民主式班會的元素

- ① 召開班會的目的，是要讓學生感受到，他們對班級事務有影響力與控制權。
- ② 老師應該成為班會的領導者。
- ③ 學生和老師都應該要作班會的紀錄。
- ④ 老師可以鼓勵同學為自己設定目標，而且去思考決定要如何才能夠達成目標。

七、輔助教室觀察的技術做初步的認識與練習

| | |
|-----------|---|
| 1. 選擇性逐字稿 | 專注的焦點是說話的內容，可以選一類別記就好，例如只記教師的發問及追問，其他學生對話則不用記。 |
| 2. 語言流動 | 1. "誰"對"誰"說 2. 主要紀錄發訊者(教師)與收訊者(學生)的語言溝通及類型 3. 可以確認教師發言是否有偏差，以及學生的參與程度 |
| 3. 在工作中 | 可以檢核教室學生的專注情形 |
| 4. 教室動線 | 紀錄老師或學生在教室的移動情形。 |
| 5. 師生互動 | 幫我們了解教學者的教學模式。 |
| 6. 廣角掃描 | 利用攝影機或是軼事紀錄某一段時間教室發生的所有事。 |

| 想要觀察和觀察技術的配合 | 可以使用的觀察技術 |
|--------------|-------------------|
| 學生上課的參與情形 | 互動分析、語言流動、在工作中 |
| 個別化教學 | 教室動線 |
| 學生思考的層次 | 選擇性逐字記錄 |
| 學生問題行為 | 選擇性逐字記錄、語言流動、在工作中 |
| 教師談話的數量 | 選擇性逐字記錄、互動分析 |
| 全班教學活動情形 | 廣角掃描 |

教學評量

一、教學評量的概念

1. 意義：欲瞭解學生的行為改變是否如預期的教學結果，就必須在教學後，做客觀而正確的評量。
2. 功能
 - (1) 透過教學評量可協助教師獲知學生的起點行為。
 - (2) 經由教學評量可診斷學生學習的困難與障礙，作為補救教學或個別輔導的依據。
 - (3) 可瞭解學生的潛能與學習成就，以判斷其努力的程度。
 - (4) 可估量教師教學的效率，以作為教師改進教材、教法的參考。
 - (5) 學生自我評量的結果，可獲悉學習進步的情形，以激發其學習的動機。

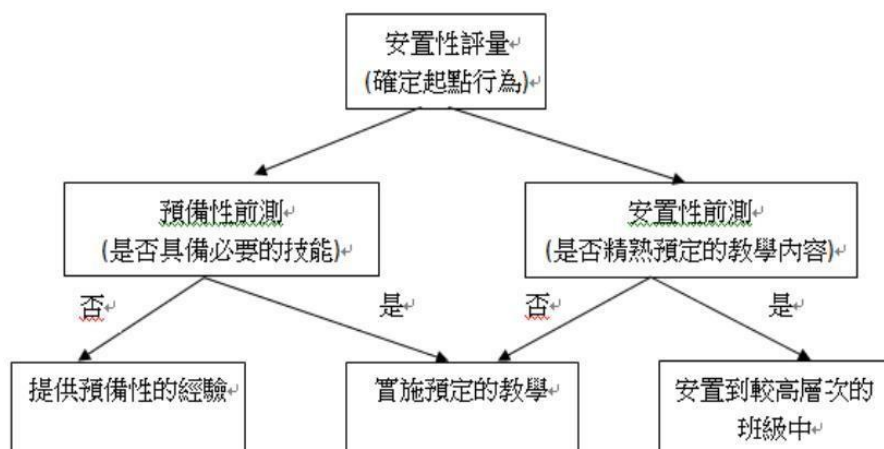
二、教學評量的種類：

1. 依據評量的目的可以分成四種：安置性評量、形成性評量、診斷性評量和總結性評量；
2. 依教學歷程可分成：
 - (1)教學前的安置性評量、(2)教學中的形成性和診斷性評量、(3)教學後的總結性評量：
3. 依評量結果的解釋可以分成兩種：常模參照評量和效標(標準)參照評量；
4. 依據評量所使用的工具和形式來分，可以分成兩種：紙筆測驗和實作評量。
5. 依評量的時機分：形成性評量、總結性評量
6. 依評量的功能分：安置性評量、診斷性評量

(一) 教學評量的解釋 (依目的)

1. 安置性評量

- (1) 定義：指教學前對學生所具有的起點行為之評量。它關心的是學生在教學開始前所具有的一些知識、技能、興趣、習慣、人格特質等。
- (2) 目的：在確定學生已經精熟多少預定教學的內容。



2. 形成性評量

- (1) 理論基礎：教學歷程要和評量歷程相互結合，以期改進教學，提高學習效果。
- (2) 定義：指在教學活動進行當中，對於教師的教學及學生的學習表現的評量。
- (3) 目的：提供教師和學生連續性的回饋資料，使他們知道學習的成功與失敗。
- (4) 範圍較小，測驗內容限於教學的特定內容，可能是一個概念或原則，或某一單元內容。單元測驗與隨堂考試為此種評量。

3. 診斷性評量

- (1) 定義：在教學活動進行當中，針對學生持續且不斷發生的學習困難之原因，進行診斷和評量。
- (2) 目的：在於鑑定學生的學習困難和形成原因，並提供學生補救的措施，以便設計一種可以排除學習障礙的教學方案。
- (3) 實施診斷性評量，除了採用標準化成就測驗外，為了或得更詳細的學習困難資料，常需使用非正式的教師自編測驗和直接觀察技術，學習困難特別嚴重的，時常需要各種不同的診斷工具，以及專業人員的協助。

4. 總結性評量

- (1) 定義：指在全部教學課程（或某一單元）結束時，為了確定教學目標達到的程度、學生精熟預期學習結果的程度、以及評定學生成績等級，所進行的評量。學校定即舉辦的週考、月考和期考，均可是為此種評量。
- (2) 目的：為了決定預期的教學目標被達到的程度，以及其適切性，也被用於證明學生對於預期學習成果的精熟程度。

（二）教學評量的種類（依如何解釋評量結果而分）

1. 常模參照評量

- (1) 定義：指評量之後，根據個人的分數在團體中所佔的**相對位置**，加以解釋。易言之，個人分數的意義是和別人比較而獲得的。
- (2) 目的：區分學生彼此之間的成就水準，以做為行政上決策之用。例如，分班編級等。
- (3) 多數教師自編測驗與標準化成就測驗都是屬於常模參照測驗。

2. 標準參照評量

- (1) 定義：指依據教學前所設定的標準，瞭解學生的學習結果。易言之，教師要求學生的學習要達到預定的標準，並據此判斷學生的成績和優劣。凡是達到標準者，表示學習「精熟」，而未達到標準者，表示學習「非精熟」。
- (2) 目的：確定學生能做什麼，不能做什麼，而不關心學生成就的高低位置。
- (3) 目前我國所舉辦的考試中，包括汽機車駕駛執照、教師檢定等，皆屬於標準參照測驗。

◎評量整理

| | 預備性評量 | 診斷性評量 | 形成性評量 | 總結性評量 |
|------|---------------------------------------|---------------------------------------|--|--|
| 評量功能 | 測量學習前必要的基 本技巧 確定已達到課程 目標的程度 | 確定學習困難的原因 | 提供學習進步的回饋 給教師和學生 | 在教學結束時給予成 績等等，或確認精熟程 度 |
| 評量時間 | 教學之初 | 學習發生困難時 | 教學進行中 | 在教學之末 |
| 評量工具 | 學前測驗或教師自編 測驗 | 診斷測驗、標準化成就 測驗或檢核表 | 教學須要而特別設計的 評定量表、作業或口頭 考問、實 際演示、問題研討 | 學期末或教學單元結 束時的考試，大多為教 師自編的測 驗。 |
| 取樣考慮 | 包含每項必要的起點 行為 選擇能代表課程 目標的樣本 | 包含共同學習錯誤的 樣本 | 如可能，包含所有單元 目標(或最主要的) | 選擇能代表課程目標 的樣本 |
| 難度 | 大部分試題是基本 的、容易的、難度 P 值 在 0.65 以上 | 大部分試題是基本 的、容易的、難度 P 值 在 0.65 以上 | 試題配合單元目標的 難度 | 大部分的試題難度 P 值在 0.3~0.7 之間， 但較難與較容 易的試題也有 |
| 評分方式 | 標準參照 | 標準參照或常模參照 | 標準參照、精熟或 非精熟 | 通常是常模參照， 也可能是標準參照 |

常模參照與標準參照評量差異性之比較

| | 常模參照評量 | 標準參照評量 |
|------|----------------------------------|----------------------------------|
| 評量目的 | 區分學生成就的個別差異 (分班編組) | 確定學生學習的精熟度 (補救教學) |
| 評量內容 | 涵蓋學習課題的廣大領域，但每一獨 特的課題僅以少數題目測量 | 涵蓋學習課題的有限領域，但每一獨 特課題有較多題目測量 |
| 題目難度 | 中等難度，排除極難和極易題目 | 題目難度和學習內容相配合，不試圖 排除極易題目或變更其難度 |
| 結果解釋 | 依據分數在團體中相對地位解釋意義 | 依據分數達到預定標準解釋 |
| 分數種類 | 百分等級、標準分數、年級常模 | 內容參照分數、目標參照分數、精熟 分數 |
| 適用評量 | 安置性評量、總結性評量 | 預備性評量、形成性評量、診斷性評量 |

三、變通/替代性評量 alternative assessment

- 指傳統評量以外的另類評量方式，著重在評量與教學的相互配合，以提升問題解決能力與思考能力作為教學與評量的主要目的。
- 重視知識的真實性應用與自我評鑑標準，強調課程本位的能力評量。如多元評量。
- 一般常見的變通性評量有：真實評量、實作評量、學習檔案/卷宗評量

(一) 真實評量 authentic assessment

1. 意義：在實際的教學活動中，教學即評量，評量即教學，兩者密切配合；教師在真實教學活動中透過觀察、與學生的談話，以及學生的作品，蒐集各個學生學習情形的資料，直接去測量學生在某一課程的實際操作表現。
2. 目的：強調在使兒童於班級教學的真實活動中，直接去評量學習者在教室活動中直行或操作一項工作，以建構有意義的學習經驗。
3. 特性：強調應用、重視直接評量、使用真實的問題、鼓勵開放思考
4. 三種主要形式：紙筆工作、表演、作品集(歷程集&成果集)

(二) 實作評量 performance assessment

在自然或已建構好的情境中，要求學生執行或處理一件指定的工作，並由教師觀察與評鑑學生的建構性反應的過程與結果，看它們是否適當、精確和合理達成教學目標

(三) 學習檔案/卷宗評量 portfolio assessment

1. 意義：有系統的蒐集學生作品，透過長時間連續性的蒐集資料，來觀察學生在一個或多個學習領域內的努力、進步與成就。
2. 檔案評量的類型：檔案內容的取捨可依評量的功能分為三方面：
 - (1) 由學生自己決定，呈現學生之自我反省、自我評鑑及自我選擇。
 - (2) 由教師及行政人員掌握決定權，目的在於班級間、學校間或是區域間的評比。
 - (3) 由師生雙方共同決定，教師需教導學生如何蒐集資料來證明自己曾經努力、進步與成長的過程，目的在充分記錄完整之學習圖像。

(四) 動態評量 dynamic assessment

1. 意義：不在評量過去既有的知識、技巧或經驗，而在於評量學習過程中的改變以及同時在評量程序中包含教學的介入。
2. 目的：在評量兒童的潛能發展水準，以了解兒童在問題情境中能力運作的狀況，為教學方式的決定提供有用的訊息。

(五) 生態評量

依生態學的觀點，個體的行為是個體與所處環境交互作用的產物。生態評量便是透過各種方法，對學生在各種生態環境中的能力需求及必備能力進行分析，以利於教師為學生設計功能性的學習目標，並進行教學。